

UNIVERSIDADE
CATOLICA
PORTUGUESA

BRAGA

PROMOÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA
NO PRÉ-ESCOLAR:
Prevenção das Dificuldades de Aprendizagem

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de Mestre
em **Ciências da Educação**, especialização em
Educação Especial.

Cristina Maria Lemos de Magalhães

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

NOVEMBRO 2016



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**PROMOÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA
NO PRÉ-ESCOLAR:
Prevenção das Dificuldades de Aprendizagem**

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de Mestre
em **Ciências da Educação**, especialização em
Educação Especial.

Cristina Maria Lemos de Magalhães

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Filomena Ermida
Figueiredo Branco da Ponte**

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de expressar o meu mais sincero agradecimento às pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho, assim:

- À Professora Doutora Filomena Ponte, orientadora deste projeto, pela atenção e ensinamentos prestados;

- À Edite, pelo companheirismo e incentivo nos momentos de desânimo;

- Aos meus Pais;

- Ao Álvaro e ao Artur por todo o apoio e encorajamento ao longo desta caminhada.

“Aprendemos através de uma actividade que nos é inata, por um conjunto de estruturas que nos são inatas e que temos a faculdade de desenvolver; aprendemos activamente...”

(...)

“A verdadeira aprendizagem não é indutiva, é sempre uma tentativa de ensaio e erro empreendida com a maior actividade de que somos capazes.”

K. Popper (1990)¹

¹K. Lorenz e K. Popper (1990) Citados por Maigre, A., 1994.

RESUMO

Hoje, sabe-se que as crianças antes do ensino formal da leitura e da escrita possuem um grande número de conhecimentos, de conceitos, e de representações sobre a tarefa de ler. Tal conhecimento resulta das situações vivenciadas que lhe proporcionaram oportunidades de pensar sobre a linguagem escrita e sobre as relações entre o oral e o escrito.

Foi nossa preocupação, alertar para a necessidade que os educadores/professores do ensino regular e os docentes do ensino especial têm de conhecer melhor a investigação sobre as Dificuldades de Aprendizagem (DA) e sobre a Dislexia, para que assim possam promover práticas mais adequadas que respondam às reais necessidades das suas crianças e para que consigam efetivamente ensiná-las da forma como elas aprendem melhor.

Salienta-se a importância do ensino pré-escolar e o papel do educador. Partindo do conceito de nome próprio, definem-se algumas propostas de intervenção que visam promover o desenvolvimento dos conceitos acerca da linguagem escrita e apresentam-se algumas sugestões para a intervenção e prática pedagógica.

Damos alguma ênfase ao percurso profissional e acadêmico, bem como à formação contínua realizada, particularmente a que diz respeito aos anos em que lecionamos com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e é ainda feito um resumo relativo à nossa experiência profissional.

Por fim, relata-se uma experiência pedagógica para nós significativa, vivida ao longo do nosso percurso profissional, que consistiu num projeto realizado, tendo em vista o desenvolvimento da leitura e da escrita e a inclusão.

Palavras-chave: Aprendizagem da leitura e da escrita; Desenvolvimento da leitura e da escrita; Dificuldades de Aprendizagem; Dislexia

ABSTRACT

Nowadays, we know that most children already have a great deal of knowledge, concepts and interpretations about what they are about to read, even before they are formally taught how to read and write. This knowledge comes from their daily life experiences which enables them to think about the written language as well as the connection between written and spoken messages.

We made it our mission to call the attention of both regular teachers and teachers who teach children with special needs to the fact that it is imperative to get acquainted with the surveys about learning disabilities and dyslexia in order to promote adequate teaching methods which fulfill the special needs of these children and make them learn better.

Pre-school and the role of the educator are really important. Starting with the concept of their birth name, we determined some intervention tactics which aim to promote the development of specific concepts about written language and made some suggestions to improve teaching methods.

We enhanced the importance of academic and professional backgrounds as well as continuous training, particularly the training in the grades in which we teach students with special needs. We also made a summary of our professional experience.

Finally, we address a teaching experience in our career which consists of a project whose purpose was to develop reading and writing skill and promote inclusion of special need students.

Keywords: Learning to read and write; Development of reading and writing; Learning disabilities; Dyslexia

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO.....	v
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE QUADROS	ix
ACRÓNIMOS	x
SIGLAS	x
INTRODUÇÃO	xi
CAPÍTULO I – ESTADO DA ARTE	13
1 - APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....	13
1.1 - Pré-História da Aprendizagem da Escrita.....	13
1.2 - A Educação Pré-Escolar e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita.....	14
1.2.1 – A Educação Pré-Escolar e a promoção da Leitura e da Escrita	19
2 – AS DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM	23
2.1 – Classificação das Dificuldades de Aprendizagem	23
2.2 – Características das crianças com Dificuldades de Aprendizagem	24
3 – A DISLEXIA	28
3.1 – Conceito	29
3.2 - Modelos Contemporâneos de Dislexia	34
3.3 - Causas da Dislexia.....	36
3.4 - Sinais de Alerta e Diagnóstico.....	40
3.4.1. Quais as Avaliações a realizar	41
3.4.2 - Problemas verificados ao nível comportamental e escolar.....	43
3.5 – Estratégias e formas de intervenção	48
3.6 - O papel do professor perante o aluno com Dislexia	53
4 - PROPOSTAS PARA DESENVOLVER A LEITURA E A ESCRITA	56
4.1 - Os Cartões “Mágicos”	57
4.1.1 – Procedimento de utilização dos cartões mágicos:	58
CAPÍTULO II – PERCURSO ACADÉMICO E PROFISSIONAL.....	62
1. – PERCURSO ACADÉMICO	62
2. – FORMAÇÃO CONTÍNUA REALIZADA	62

3. – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	63
CAPÍTULO III – RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA	64
1. – O PROJETO.....	64
1.1 – Comemoração do dia Internacional da Pessoa com Deficiência	64
1.2 – Uma escola solidária	67
1.3 – Ler é aprender	68
1.4 – Comemoração do Dia Mundial da Criança	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
SITES CONSULTADOS.....	76

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 – Sistemas cerebrais para a leitura	37
Fig. 2 – Mudanças nos padrões de ativação cerebral de acordo com a idade.....	39
Fig. 3 – Áreas cerebrais ativas com a leitura e a escrita	39
Fig. 4 – Sistemas compensatórios usados pelos leitores disléxicos para a leitura.....	40

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Percurso profissional	63
---	----

ACRÓNIMOS

PEI (Programa Educativo Individual)

DGEBS (Direção Geral do Ensino Básico e Secundário)

ITPA (Teste Illinois de Aptidões Psicolinguísticas)

ME (Ministério da Educação)

OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar)

TALE (Teste de análise da leitura e da escrita)

SIGLAS

EE (Educação Especial)

DA (Dificuldades de Aprendizagem)

LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo)

NEE (Necessidades Educativas Especiais)

PAA (Plano Anual de Atividades)

TADD (Transtorno do défice da atenção)

THDA (Transtorno da hiperatividade e défice de atenção)

TVIP (Teste de Vocabulário e Imagens de Peabody)

INTRODUÇÃO

O presente relatório de atividade profissional insere-se no âmbito da obtenção do Segundo Ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre em Educação Especial para licenciados pré-Bolonha.

Como Educadora de Infância, os aspetos ligados à aquisição da leitura e da escrita desde sempre me provocaram interesse. Atualmente, também como docente de Educação Especial, levanto algumas questões, relativamente às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), e aos conceitos e representações que estas crianças têm acerca da leitura e da escrita.

Alguns trabalhos de investigação efetuados, mostram como é que as crianças, de modo progressivo, vão dominando as convenções da linguagem escrita e concebem as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, bem como, sobre a importância dos conhecimentos precoces acerca da linguagem escrita e da aprendizagem da leitura. De entre estes, salientam-se os de Ferreiro e Teberosky (1986), Mendes e Martins (1987, 1996), Ferreiro e Palacio (1988), Martins (1996), Viana (2001, 2002), Lopes e Col. (2006).

Ferreiro e Teberosky (1986), referem que, a aprendizagem da escrita não se inicia apenas com a entrada para a escola primária, uma vez que, nas idades pré-escolares já se é capaz de realizar um verdadeiro trabalho cognitivo acerca do impresso.

Efetivamente, hoje sabe-se que as crianças antes do ensino formal da leitura e da escrita possuem um grande número de conhecimentos, de conceitos, e de representações sobre a tarefa de ler. Tal conhecimento resulta das situações vivenciadas que lhe proporcionaram oportunidades de pensar sobre a linguagem escrita e sobre as relações entre o oral e o escrito.

No primeiro capítulo deste trabalho, partindo da premissa de que se aprende a fazer fazendo, far-se-á um breve levantamento acerca da aprendizagem da leitura e da escrita essencialmente numa perspetiva construtivista/interacionista e do contributo da educação pré-escolar.

Depois de uma revisão bibliográfica, referente à aquisição da linguagem escrita, far-se-á uma abordagem ao conceito das dificuldades de aprendizagem (DA), e da dislexia. Pretende-se também criar um momento de reflexão sobre o papel da escola e dos professores no que concerne à capacidade para responder às necessidades destas crianças, facultando-lhes um ensino adaptado às suas necessidades.

Partindo do conceito de nome próprio, elemento tão importante como primeira forma de comunicação, delinear-se-ão algumas propostas de intervenção que visam promover o desenvolvimento dos conceitos acerca da linguagem escrita e apresentar-se-ão algumas sugestões para intervenção e prática pedagógica, que pretendemos sejam simples, práticas e essencialmente muito lúdicas.

No segundo capítulo far-se-á um breve resumo sobre o nosso percurso profissional e académico, particularmente no que concerne aos anos enquanto docente a trabalhar com alunos com NEE.

No último capítulo relata-se uma experiência para nós muito significativa, vivida ao longo do nosso percurso profissional, enquanto docente de Educação Especial, que consistiu num projeto desenvolvido no âmbito da inclusão e do desenvolvimento da leitura e da escrita.

CAPÍTULO I – ESTADO DA ARTE

1 - APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

1.1 - Pré-História da Aprendizagem da Escrita

“A aprendizagem não é um mecanismo passivo, mas um processo activo de reconstrução do saber, no qual os conhecimentos e representação que o aprendiz tem à partida são determinantes no modo como irá integrar e dar sentido àquilo que lhe irá ser ensinado”. (Piaget, 1995, citado por Martins, 1996, p.16).

Piaget defendia que o conhecimento se adquire através da ação e da interação com o meio envolvente. Podemos dizer que a criança é, de um modo geral, construtora do seu próprio conhecimento e, por isso, não irá ficar à espera que o conhecimento lhe seja dado. Ela procura, experimenta, age e reage sobre o meio tendo em vista alcançar as respostas para as suas dúvidas.

Segundo a teoria de Piaget (1995) no que concerne à conceção da aprendizagem da leitura e da escrita, esta tem de ser vista como um processo de assimilação que não depende meramente do meio exterior, seja do sujeito que apoia o processo de ensino/aprendizagem, seja dos próprios métodos utilizados. A obtenção de conhecimento será um resultado da própria atividade do sujeito.

Ferreiro e Teberosky (1986) defendem que o ponto de partida da aprendizagem é o próprio sujeito, é ele que está no centro de todo o processo, daí ele ser designado como sujeito cognoscente, isto é, aquele que constrói o seu próprio conhecimento:

“O Sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura activamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias acções sobre os objectos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo” (p. 26).

Alguns trabalhos de investigação foram já efetuados mostrando como é que as crianças, de modo progressivo, vão dominando as convenções da linguagem escrita e concebem as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, bem como sobre a importância dos conhecimentos precoces acerca da linguagem escrita na aprendizagem da leitura. De entre estes, salientamos os de Luria (1983), Ferreiro e Teberosky (1986), Mendes e Martins (1987, 1996), Ferreiro e Palacio (1988),

Mata (1988), Jolibert (1991), Curto *et al*, (1995), Ferreira (1995), Martins (1996), Viana (2001, 2002), Lopes e Col. (2006).

Emília Ferreira e Ana Teberosky (1986) referem que a aprendizagem da escrita não se inicia apenas com a entrada para a escola primária, uma vez que nas idades pré-escolares a criança é já capaz de realizar um verdadeiro trabalho cognitivo acerca do material impresso.

Também Jolibert (1991) refere que muito antes da entrada para o ensino formal as crianças se vão relacionando com o mundo do material impresso, confrontando-se constantemente com a linguagem escrita no mundo que as rodeia. As crianças vão construindo algumas representações mentais sobre a linguagem escrita, e vão elaborando hipóteses explicativas para o funcionamento da mesma. São precisamente estas hipóteses explicativas que a criança foi construindo que jogam um importante papel na iniciação formal ao código escrito.

Efetivamente, hoje sabe-se que as crianças antes do ensino formal da leitura e da escrita possuem um grande número de conhecimentos, de conceitos e de representações sobre a tarefa de ler. Tal conhecimento resulta das situações vivenciadas que lhe proporcionaram oportunidades de pensar sobre a linguagem escrita e sobre as relações entre o oral e o escrito.

Segundo Santos (1988), citado por Martins (1996):

“É assim que a compreensão dos objectivos da leitura depende das oportunidades de interacção com a linguagem escrita e a propósito da linguagem escrita que as crianças tiveram antes da sua entrada para a escola primária, quer em meio familiar, em jardins de infância ou noutros contextos educativos, e das formas mais ou menos agradáveis com que esse contacto com práticas de utilização da linguagem escrita ocorreu” (p. 20).

Importa, pois, estarmos atentos para que a partir da criação de oportunidades de interação com a linguagem escrita no Jardim de Infância possamos descobrir até que ponto é que os conceitos relativos à emergência da leitura e da escrita estão ou não a ser adquiridos. Importa também analisar de que forma é que esses mesmos conceitos são apreendidos, para assim se poder verificar o contributo destas representações na efetiva aprendizagem da leitura e da escrita.

1.2 - A Educação Pré-Escolar e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita

O princípio geral da Lei Nº5/97 estabelece que a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa de educação ao longo da vida, complementar da ação educativa das famílias, com as quais deve existir uma articulação no sentido de *“favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança,*

tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, p. 19).

Ainda de acordo com o Ministério da Educação, (1997) é essencial que o processo de desenvolvimento da criança se processe de forma integral, esperando-se *”que durante esta etapa se criem as condições necessárias para que as crianças continuem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender”* (p. 17).

Pretende-se que a Educação Pré-Escolar, nos seus diversos contextos, proporcione às crianças verdadeiros espaços de construção de aprendizagens, onde as interações proporcionadas e vivenciadas com o meio, quer físico quer social, leve, através dessa mesma interação, a um desenvolvimento harmonioso que tenha em vista a criança como um todo. Neste sentido, a criança é considerada o sujeito do processo educativo que, em interação com o que a rodeia, desempenha ativamente um papel na construção do seu próprio desenvolvimento e conhecimento.

Se Piaget defendia que *se aprende a fazer fazendo*, também Ferreiro e Palacio (1995) defendem que *”as crianças aprendem a escrever da mesma maneira que aprendem a falar, aprendem a correspondência um-a-um ou aprendem a reconhecer sua mãe entre todas as mulheres do mundo”* (in Goodman, 1995, p. 85), assim como, também aprendem a ler lendo e ouvindo ler (Morais, 1987). Contudo, para que tal aconteça, será importante que essa aprendizagem seja estimulada e facilitada, isto é, que a criança tenha oportunidade de ser confrontada com o oral e o impresso, isto é, que se leia *para* e *com* as crianças.

As ideias que as crianças têm acerca da escrita são construídas e elaboradas a partir das experiências que elas vão realizando, daí que nem todas as crianças possuam as mesmas ideias acerca da escrita e do seu valor. Assim, se essas experiências lhes forem sendo facilitadas, as aprendizagens serão muito mais consistentes e também mais significativas. Como referem Curto e colaboradores (1995) *”as ideias nascem da reflexão sobre a experiência”*. Efetivamente, as ideias das crianças não nascem espontaneamente, não são inatas.

A linguagem escrita faz, no mundo ocidental, parte da realidade da criança. Ela está presente nas embalagens dos produtos que diariamente são consumidos, nos painéis de publicidade, na televisão, nos jornais e revistas e até mesmo na roupa que usamos. A criança é de certa forma *”bombardeada”* pelo código escrito. Para além desta imersão no mundo da escrita é importante que a criança veja os adultos a utilizar de forma ativa e significativa a linguagem escrita.

Os conhecimentos da criança têm origens muito diferentes conforme são socialmente transmitidos, ou construções espontâneas. Quanto aos conhecimentos provenientes do meio, eles são gerados a partir das interações entre o indivíduo e o meio. Quem impõe as formas e os limites de

assimilação é o indivíduo, contudo, a presença do meio é indispensável para a construção de um conhecimento cujo valor social e cultural não se pode esquecer.

No que concerne aos conhecimentos transmitidos socialmente, verifica-se que há alguns conhecimentos que muito dificilmente se aprendem espontaneamente. Para se conhecer o nome das letras, saber a orientação da leitura, a forma de pegar e olhar um livro, é necessário ter contacto com o material impresso. É preciso presenciar atos de leitura, já que não é possível por si só descobrir certas convenções relativamente à escrita.

Sabemos que as crianças vão construindo algumas ideias espontâneas acerca da leitura e da escrita, mas, se o meio lhe for facilitando a confrontação entre as convenções da escrita e da leitura e as hipóteses que vai construindo, tal confrontação só poderá levar a conflitos potencialmente geradores de conhecimentos altamente significativos.

Apesar do papel ativo da criança no desenvolvimento de conceitos acerca da linguagem escrita, o processo de aprender a ler e a escrever não se realiza de modo espontâneo. Uma das funções da escola é, justamente, a de alfabetizar a população e de facilitar o acesso à cultura escrita, assumindo o Jardim de Infância, neste processo, uma importância fundamental.

Tal como defendem Curto e colaboradores (1995), *“no se aprende espontaneamente a leer ni a escribir. Nadie lo hace sin que se le enseñe intencional y explícitamente. (...) Una de las funciones capitales de la escuela es, justamente, la función de alfabetizar a la población, de hacer posible el acceso a la cultura escrita”* (p. 64).

O papel do Jardim de Infância será o de estimular a criança, de lhe oferecer possibilidades de aceder à linguagem escrita, de estar em contacto com ela de modo informal e lúdico. Acima de tudo é fundamental que estimule o gosto e o desejo pela aprendizagem e pela compreensão da linguagem escrita.

O Jardim de Infância constitui também uma forma de compensar e colmatar as lacunas existentes no meio familiar no que concerne ao contacto com o material impresso. Assim, o papel do Jardim de Infância será o de: i) oferecer oportunidade de contacto funcional com o mundo escrito; ii) respeitar a individualidade e os interesses de cada criança através de práticas lúdicas mas estimulantes e ricas em intencionalidades; iii) possibilitar e desenvolver de modo verdadeiramente democrático a igualdade de oportunidades e a possibilidade de criar, para cada criança, o seu próprio projeto de leitura e de escrita (L.B.S.E, 1987).

A Educação Pré-escolar não poderá, por si só, resolver o problema das desigualdades de oportunidades, nem o problema do insucesso escolar. Todavia, é importante que se torne num instrumento de luta contra as injustiças sociais e contra as diferenças de oportunidades tal como preconiza a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (1987) onde se afirma que: *“são*

estabelecidas e desenvolvidas actividades e medidas de apoio e complemento educativo visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar” (Cap.III, art.º 24, 1).

Não nos podemos também esquecer do papel compensador que o Jardim de Infância tem como primeira fase de Educação. Tal como refere Salgado (1996):

“O acesso de todas as crianças à Educação Pré-Escolar e a organização dum currículo que permita a inserção das crianças de meios não-letrados em contextos funcionais de escrita através de uma acção individualizada, de acordo com as especificidades de cada um parece ser o ponto de partida para a criação do sucesso, pela criação das bases adequadas da literacia” (p.45).

A aprendizagem da língua (falada e escrita) será mais facilitada se a criança tiver oportunidade de ser confrontada com modelos linguísticos apropriados. Deste modo, a interação num ambiente rico e estimulante e o papel do Educador como modelo linguístico assumem uma importância capital.

As primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997) davam já especial relevo ao domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita, defendendo que o papel do Jardim de Infância seria o de criar um ambiente rico e estimulante, quer em materiais quer em experiências, já que ensinar a escrever antes de permitir que a criança se aproprie da utilidade desta competência seria tão absurdo como, por exemplo, tentar que uma criança andasse sem ainda ser capaz de se sentar.

Atualmente as OCEPE (2016) continuam a dar ênfase ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, defendendo que o papel da educação pré-escolar é o de provocar atitudes e disposições que promovam o *“Prazer e motivação para ler e escrever”* (pg.47).

Como dissemos, quando entram para o Jardim de Infância ou para a Escola Primária muitas crianças já sabem algo acerca da escrita, fruto do contacto informal que com ela foram estabelecendo. As OCEPE (1997) salientavam a importância de se tirar partido daquilo que a criança já sabe e permitir-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito de uma forma mais sistemática, para que, de modo efetivo, possamos promover o desenvolvimento. Deste modo, o papel do Jardim de Infância não será o de fazer uma introdução "clássica" à leitura e à escrita, mas o de *“facilitar a emergência da linguagem escrita”*, levando a criança a perceber para que serve a escrita (idem, p. 65). É importante levar a criança a perceber que aquilo que se diz se pode escrever, bem como as diferentes funções da escrita.

As atuais OCEPE (2016) vêm reforçar o papel e a importância do ensino pré-escolar, deste modo, referem que:

“A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal. As competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança” (p.64).

Pauline Kergomard, citada por Lentin (1976), refere que *“a criança está na escola infantil para desenvolver as suas faculdades e não para aprender”*. De facto, não será no ensino pré-escolar que a criança vai aprender, no sentido linear do termo, a ler ou a escrever. Contudo, é inegável que é nesta fase que muitos conceitos importantes são adquiridos. Também neste sentido, as OCEPE (1997) eram bastante claras ao afirmar que: *“Não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (p.17).*

Atualmente, as OCEPE (2016) reiteram que:

“Dada a importância das primeiras aprendizagens, é atribuído à educação de infância um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar. Porém, os resultados da investigação indicam que essa contribuição depende muito da qualidade do ambiente educativo e do modo como este reconhece e valoriza as características individuais de cada criança, respeita e dá resposta às suas diferenças, de modo a que todas se sintam incluídas no grupo” (p.11).

Efetivamente, a importância e a emergência da linguagem escrita em idades pré-escolares, ao longo dos tempos, tem vindo a ser reconhecida e realçada nos diversos modelos e orientações pedagógicas para esta primeira etapa da educação.

Para o Modelo High-Scope, que tem como referência a teoria de desenvolvimento de Piaget, a abordagem da escrita na Educação Pré-Escolar deve ter como base fundamental a aprendizagem ativa e significativa, que parta do interesse e das necessidades do grupo (Hohmann e Weikart, 1997). Defende-se que a aprendizagem da criança se processe de modo ativo. *“A aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos conhecimentos” (idem, p. 22).*

O uso da escrita deve ser algo que as crianças sentem como necessário e relevante, devendo a sua abordagem ser realizada de modo muito lúdico e natural. Gomes de Almeida (1985), de acordo com o Modelo da Escola Moderna, diz-nos também que *“É o estímulo para a escrita que conduz ao*

desejo de escrever”. É num ambiente interativo, estimulante e rico em oportunidades construtivas e com significado para as crianças, que elas compreendem e se apropriam das regras, das funções e das convenções do código escrito (Ferreiro, 1995).

A criança deve ser também encarada como um gerador e um criador de conhecimentos, de atitudes e competências, e nunca como um mero reproduzidor de modelos adultos, requerendo assim que se respeitem o seu ritmo, o seu tempo, em suma as suas dificuldades, ou seja que se ajude a criança a pensar e a aprender da forma que lhe é mais adequada e conveniente.

Quando pensamos na educação pré-escolar como uma forma de promover práticas expansivas e compensatórias, que ajudem a criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, reforçamos o papel acrescido que este nível de ensino tem para com as crianças com NEE. Tal, é ainda mais relevante, quando percebemos que nesta fase, que (ainda) não tem, o carácter obrigatório e formal, possibilita que, através da diversidade das atividades diárias que se realizam nas salas dos Jardins de Infância, muitas das dificuldades das crianças possam ser detetadas, mas essencialmente, possam ser compensadas e “trabalhadas” de modo a que a criança realize o maior número de experiências possíveis, de um modo muito lúdico e informal.

Assim, a educação pré-escolar deve ser um meio privilegiado para a prevenção no problema das Dificuldades de Aprendizagem (DA), tal como refere Fonseca (2004), *“deve partir de uma visão global, dinâmica e optimista do desenvolvimento da criança para conseguir actuar a tempo, podendo-se por meio dela reduzir substancialmente a percentagem de insucesso escolar e das dificuldades de aprendizagem no 1º e no 2º ciclo”* (p.340).

1.2.1 – A Educação Pré-Escolar e a promoção da Leitura e da Escrita

Dado que a aprendizagem da leitura começa nos anos pré-escolares, importa refletir acerca do papel da Educação Pré-escolar, tendo em vista facilitar e desenvolver práticas pedagógicas que facilitem o uso destas diferentes estratégias.

É fundamental, segundo a D.G.E.B.S. (1992), para que o sucesso na aprendizagem da leitura se verifique, que aspetos como as atitudes do adulto/educador perante a criança sejam tidos em conta, entre os quais: i) como se encoraja/apoia a criança; ii) como se valoriza o que ela é capaz de fazer; iii) como reagimos aos seus erros; iv) o que esperamos da criança, quais são as expectativas; e, v) o que lhe exigimos e como o fazemos.

Neste sentido, o Ministério da Educação e das Universidades (1992) é bastante claro ao afirmar que:

“Se é verdade que a criança, tendo possibilidades de desenvolvimento global consegue espontaneamente adquirir as bases fundamentais para a leitura e escrita, não é menos verdade que um Educador indiferente, falsamente permissivo, isto é, pouco estimulante, não deixa que a criança perfaça etapas de aprendizagem que despertam nela a curiosidade, a reflexão, o espírito investigativo” (Perspectivas de Educação em Jardins de Infância, 1992, p. 33).

Frank Smith citado por (DGEBS, 1992) enumera algumas ideias e propostas (em nosso entender também muito válidas para a Educação Pré-escolar) com vista a uma melhor abordagem e implementação das diferentes estratégias que têm como fim tornar a leitura mais fácil, e potenciar o desenvolvimento da escrita que passamos a citar:

- Leia regularmente em voz alta, à criança, livros que a tornem motivada para aprender a ler;
- Encoraje a criança a seguir o seu dedo à medida que ele se move na linha, enquanto lê, para desenvolver o movimento esquerda-direita;
- Fale em conjunto sobre o que se leu para desenvolver a compreensão;
- Faça jogos orais de palavras para desenvolver a consciência metalinguística;
- Ensine a criança a escrever o seu nome, os nomes dos familiares, dos brinquedos ou comidas favoritas e frases que a criança tenha dito². (O objetivo é que leitura, escrita e ortografia se desenvolvam a par como atividade de codificação descodificação);
- Desenvolva um repertório de rimas, canções, lenga-lengas e anedotas que sejam aprendidas de cor pelas crianças para desenvolver as capacidades de memória e de sequência e o sentido do prazer no jogo da linguagem;
- Quando estiver a ler, pare num determinado momento e encoraje a criança a adivinhar o que vem a seguir;
- Use os livros que estão a ler em conjunto para a criança fazer algumas descobertas (encontrar a palavra que fala de... a palavra que acaba por...), a fim de que desenvolva uma atenção seletiva às características do impresso e dos seus padrões;
- Torne divertidos os momentos de leitura. (DGEBS, p. 38).

Para além das estimulações naturais que a sala de aula proporciona à criança, também Allende e Condemarín (1987), enumeram algumas sugestões/procedimentos para motivar a leitura, entre as quais destacamos:

- Fazer com que as crianças vejam os pais e os professores a ler em diferentes situações;

² Em nosso entender, mais do que ensinar a escrever, o objetivo maior será o de incentivar ao uso da escrita. O Educador será, neste sentido, um “modelo” e de certo modo um “escrivão” que regista os enunciados que se consideram mais importantes, tornando o uso da escrita mais útil e significativo.

- Percorrer com elas livrarias e olhar, folhear ou comprar livros;
- Colocar à disposição das crianças, variado material de leitura com gravuras atrativas;
- Ler histórias em voz alta com boa entoação e entusiasmo;
- Consultar livros, dicionários, enciclopédias ou outro material quando as crianças fazem perguntas;
- Comentar as leituras, em especial as notícias jornalísticas, um livro interessante ou um artigo de revista;
- Dramatizar histórias ou lendas através da mímica, teatro de bonecos, marionetas e jogos dramáticos. Fazer com que as crianças participem;
- Ler as partes de cada uma das histórias para que memorizem o texto;
- Contar às crianças histórias, lendas ou narrações que os adultos liam quando pequenos e que os impressionaram de tal modo que ainda se lembram delas;
- Fazer com as crianças jogos linguísticos como adivinhações, expressões difíceis de falar, rimas, poemas e fazer notar que estão em determinado livro;
- Ler para as crianças as instruções para a utilização dos jogos e até mesmo para realizar determinada receita culinária.

Deste modo, se o Educador implementar alguns comportamentos e procedimentos como os descritos anteriormente, será, de facto, um importante modelo promotor de novas descobertas acerca do escrito que em muito influenciarão as aquisições das crianças. Como refere Viana (2002) *“Se as nossas normas de falar/ouvir são determinadas pelos modelos que temos de falantes/ouvintes, as nossas normas de ler/escrever são, por sua vez, influenciadas pelos modelos que temos de leitores/produtores de texto”* (p. 52).

Em relação à importância de levar a criança a melhor perceber o processo de aquisição da leitura e da escrita, também Spodek e Saracho (1994) são claros ao afirmar *“Observar o processo de ditado (a criança dita e a educadora escreve) e reler as histórias dá às crianças a compreensão do que são a leitura e a escrita, e as razões da importância de aprender estas habilidades”* (p. 309).

Quando se estimula e apoia a criança a saber o que é ler, quando se lê, repetida e sistematicamente para a criança, demonstrando, naturalmente, como se pega no livro, qual a atitude, os gestos e movimentos que acompanham o ato de ler, está-se a contribuir para a aquisição de uma série de conhecimentos/procedimentos a que, de outro modo, a maior parte das crianças não teria acesso, facilitando, como consequência, a emergência e o gosto pela leitura.

Como defende Marques (1991) *“a aprendizagem da leitura é, também, o resultado de milhares de interações com o mundo da escrita, das imagens e dos sons. Ela acontece tanto mais*

eficazmente quanto maior for o «convívio» da criança com os livros, as histórias e o material da escrita em geral” (p. 6).

As crianças, ao contactarem diariamente com a leitura e a escrita em diferentes contextos e situações, vão adquirindo conhecimentos que as vão levar a refletir e a construir hipóteses sobre o seu significado e funcionamento. Percebe-se assim que é de extrema importância levar as crianças a perceber a leitura como uma forma de comunicação, e a tomar consciência da variabilidade de objetivos da leitura, isto é, a descobrir a sua funcionalidade.

Para aprenderem a ler, as crianças têm que redescobrir os conceitos funcionais e formais que levaram à invenção do sistema de escrita usado na sua língua, ou seja, têm que descobrir as intenções comunicativas da linguagem escrita e a forma como um dado sistema de escrita codifica o oral. Tal como defende a DGEBS. (1992): *“para que a criança aprenda a ler, é fundamental que ela perceba, em primeiro lugar, a natureza do acto de ler e aquilo para que serve – as suas funções e objectivos” (p. 21).*

De acordo com a DGEBS (1992) *“para aprenderem a ler e para compreenderem as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita – correspondências fonema-grafema, é importante que se tenham treinado anteriormente na reflexão sobre a linguagem oral” (p. 21),* sendo esta reflexão, em nosso entender, uma prática fundamental a realizar no Jardim de Infância, como principal objetivo, uma vez que, tal como refere Martins (1991) *“o que acontece em geral na escola primária, é que se trabalha a técnica de decifração antes de se trabalharem os aspetos da representação, quer das funções da leitura, quer da natureza do sistema escrito” (p. 22),* tendo, deste modo, o Jardim de Infância um papel preponderante no desenvolvimento natural destes aspetos.

2 – AS DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM

2.1 – Classificação das Dificuldades de Aprendizagem

A aprendizagem é a tarefa central do desenvolvimento da criança. Visa a utilização de todos os recursos da criança, quer sejam endógenos (hereditariedade), quer exógenos (meio), no sentido de uma otimização funcional de modo a garantir uma adaptação psicossocial no maior número de circunstâncias possíveis, onde se deve ter em consideração uma grande variedade de fatores, que estão dialeticamente inter-relacionados, podendo ser fatores psicoemocionais, socioculturais e neurobiológicos.

Vários autores defendem que o conceito de *Dificuldade de Aprendizagem* (DA), não engloba qualquer perturbação global da inteligência ou da personalidade ou, eventualmente, qualquer anomalia sensorial ou motora.

Segundo Fonseca (2004),

“Há um potencial de aprendizagem íntegro e intacto. As crianças com DA são crianças intactas, portanto não são portadoras de deficiência. Não são deficientes mentais ou emocionais, nem deficientes visuais, auditivas ou motoras, nem devem ser confundidas com crianças desfavorecidas ou privadas culturalmente. Independentemente de terem uma inteligência adequada (média), uma visão, uma audição e uma motricidade adequadas, bem como uma instabilidade emocional adequada, tais crianças não aprendem normalmente” (p.17).

Deste modo, considera-se que uma criança com DA é uma criança com aptidões mentais adequadas, adequados processos sensoriais e estabilidade emocional, que tem um limitado número de deficiências específicas nos processos perceptivos, integrativos ou expressivos que impedem a eficiência da aprendizagem.

Segundo Luria (1973) as DA não podem ser confundidas com as Incapacidades de Aprendizagem, uma vez que estas englobam distúrbios provocados por lesões em zonas secundárias do cérebro responsáveis pelas funções simbólicas e práxicas superiores, resultando em incapacidade de distinguir, diferenciar, ordenar e conservar as aferências.

As crianças com DA exibem igualmente uma ou mais desordens nos processos psicológicos básicos que estão envolvidos na compreensão e na utilização da linguagem falada e da linguagem escrita.

As dificuldades podem ser manifestadas por desordens na receção da linguagem e na sua compreensão, no pensamento, na expressão oral, na leitura, na escrita, na ortografia e na aritmética. Estas dificuldades incluem deficiências perceptivas, lesões cerebrais, dislexia, e afasia. Estas

difficultades não incluem problemas de aprendizagem que são principalmente resultantes de: deficiência visual, auditiva ou motora, debilidade mental, distúrbios emocionais ou desvantagens socioculturais.

No Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV, 1999), as DA incluem a perturbação da leitura, do cálculo, da escrita e da aprendizagem sem outra especificação.

Segundo Fonseca (2004), uma criança com DA pode assim ser caracterizada por:

- Manifestar uma significativa discrepância entre o seu potencial intelectual estimado e o seu atual nível de realização escolar;
- Apresentar desordens básicas no processo de aprendizagem;
- Apresentar ou não uma disfunção no Sistema Nervoso Central;
- Não apresentar sinais de: debilidade mental, privação cultural, perturbações emocionais ou privação sensorial (visual ou auditiva);
- Evidenciar dificuldades perceptivas, disparidades em vários aspetos de comportamento e problemas no processamento da informação, aos níveis quer recetivo, quer integrativo, quer expressivo.

2.2 – Características das crianças com Dificuldades de Aprendizagem

As principais características das crianças com DA compreendem uma dificuldade de aprendizagem nos processos simbólicos: fala, leitura, escrita, aritmética, entre outras, independentemente de lhe terem sido proporcionadas condições adequadas de desenvolvimento.

Como refere Fonseca (2004) a criança com DA caracteriza-se por uma inteligência normal ($QI \geq 80$), embora manifeste uma discrepância no seu potencial de aprendizagem e exibe uma diversidade de comportamentos que podem ou não ser provocados por disfunção psiconeurológica. Manifesta frequentemente dificuldades no processo de informação, quer ao nível recetivo, quer ainda aos níveis integrativo e expressivo.

Ainda segundo o mesmo autor, além das características frequentes ao nível da receção e expressão, há vários fatores a ter em consideração, entre os quais;

- Problemas de atenção
- Problemas de perceção
- Problemas emocionais
- Problemas de memória (Visual / Auditiva)
- Problemas cognitivos

- Problemas psicolinguísticos
- Problemas psicomotores

Problemas de atenção

Muitas crianças apresentam dificuldades em focar ou em fixar a atenção, não selecionando os estímulos relevantes dos irrelevantes. A sua desatenção pode ser motivada por carência de atenção ou por excesso, isto é uma atenção exagerada. A distração parece assim interferir com a percepção e, subsequentemente, com a aprendizagem.

Segundo Luria (1975), citado por Fonseca (2004);

“A atenção é controlada pelo tronco cerebral, mais exactamente pela substância reticulada, que tem por função regular a entrada e a selecção integrada dos estímulos, bem como a criação de um estado tónico de controlo que é indispensável à aprendizagem. Uma vez afectada esta unidade funcional, o cérebro fica impedido de processar e conservar a informação, pondo em risco as funções de descodificação/integração e de codificação.

Na criança com DA registam-se alterações e flutuações na atenção selectiva, e nas suas, duração e extensão. Os sistemas de activação, de excitação, de inibição e de integração neurosensorial evidenciam disfunções reticulocorticulares e vários descontrolos talâmicos, que impedem a atenção. (...) pode dar-se a este nível uma espécie de bloqueio no processamento de dados, não possibilitando a análise e a síntese cortical dos estímulos necessários à aprendizagem.

Não se operando uma selecção de informação, o córtex pode encontrar-se em permanentes dificuldades e confusão para separar a informação relevante e necessária” (p. 363).

Deste modo, verificamos que a atenção compreende uma organização interna e externa de estímulos, organização essa indispensável à aprendizagem, caso contrário as mensagens sensoriais são recebidas mas não integradas.

Problemas perceptivos

A percepção subentende a capacidade para extrair significação do envolvimento, como resultado da experiência e da prática com a estimulação.

A criança com DA revela certas dificuldades em identificar, discriminar e interpretar estímulos. Os primeiros processos de tratamento de informação sensorial parecem apresentar ambiguidades, sincretismos, confusões, hesitações, distorções e falhas no processamento neurosensorial. A criança é *“normal em termos de intelectuais; porém, o seu sistema nervoso não*

recebe, não organiza, não armazena e não transmite informação visual, auditiva e tátiloquinestésica da mesma maneira que uma criança normal.” (idem, p. 365).

Problemas emocionais

Verificam-se frequentemente sinais de instabilidade emocional e de dependência.

Podem manifestar também sinais de ansiedade, agressividade e dificuldade em lidar com as situações, adotando muitas vezes uma postura de exclusão, rejeição, hostilidade e muitas vezes insucesso.

Um dos problemas mais preocupantes é a auto-subvalorização que a criança cria de si mesma e a fragilidade do seu autoconceito.

Problemas de memória

A memória é uma função neuropsicológica imprescindível à aprendizagem. Memória e aprendizagem são indissociáveis, razão pela qual as crianças com DA apresentam frequentemente problemas de memorização, conservação, consolidação e retenção da informação.

As crianças muitas vezes não memorizam porque não são capazes ou não fizeram uma organização interna que envolve processos neurológicos determinados. Os estímulos que estão na base da aprendizagem precisam de ser identificados e discriminados, mas também armazenados para que possam estar disponíveis e acessíveis para as funções expressivas. Ao selecionar e chamar a informação, o cérebro combina-a, relaciona-a, classifica-a e organiza-a de uma forma sequencializada e ordenada para efeitos de receção, integração e expressão.

A memória envolve assim duas áreas, sendo elas a **memória visual** e a **memória auditiva**. Na primeira ocorrem tarefas em que tem de se lembrar instruções, fixar rimas, lengas-lengas e verificam-se dificuldades na formulação de frases, ocorrendo muitas vezes a distorção da ordem das palavras. Na segunda, verificam-se dificuldades no reconhecimento de símbolos, letras, números e palavras podendo ocorrer quando estas estão presentes (memória visual imediata), quer quando se tem de fazer uma evocação ao que já foi observado (memória anterior).

Problemas cognitivos

As aprendizagens simbólicas como a leitura, a escrita e o cálculo envolvem processos cognitivos muito complexos.

A relação entre a palavra escrita e o sistema simbólico de significação é uma operação cognitiva que envolve processos neuropsicológicos específicos, como, por exemplo: codificação e decodificação, percepção e memória e tradução de uns sistemas noutros.

A aquisição da significação obtida a partir dos símbolos gráficos põe em jogo vários processos cognitivos de aprendizagem inter-relacionados, processos esses que se encontram vulneráveis na criança com DA.

Problemas psicolinguísticos

Estes processos prendem-se com a capacidade de articulação e de compreensão do significado da palavra, de frases, histórias, conversas e diálogos. Na capacidade que a criança tem em seguir e executar instruções simples e complexas; no vocabulário e nas frases que é capaz de elaborar e na sua capacidade de relatar experiências e organizar ocorrências. Assim, os processos psicolinguísticos podem-se subdividir em recetivos (auditivos e visuais), integrativos e expressivos e estes processos têm de ser explorados e reforçados para que as aquisições ocorram da melhor forma possível.

Tal como refere McCarthy (1975), muitos destes problemas psicolinguísticos podem ser influenciados pela imitação, pelo reforço e pela interação sócio e psicolinguística antes dos quatro anos, período em que se encontram adquiridas as estruturas gramaticais básicas.

Problemas psicomotores

A grande maioria das crianças apresenta um perfil psicomotor dispráxico, onde os movimentos são exagerados e por vezes rígidos e descontrolados, ocorrendo imaturidade ou falta de harmonia nestes aspetos.

A coordenação oculomanual e oculopedal está também comprometida pelo que nas suas rotinas diárias apresentam, normalmente, alguns problemas de rentabilidade e sucesso.

Verificam-se também, com alguma frequência, problemas de lateralidade, direcionalidade e até mesmo de equilíbrio. A noção corporal não está adquirida, quer seja relativamente à sua identificação quer seja relativamente à exploração e orientação no espaço, verificando-se problemas ainda ao nível do registo gráfico do mesmo.

3 – A DISLEXIA

A dislexia representa, no momento atual, um grave problema escolar, para o qual todos os profissionais da educação estão cada vez mais conscientes e conseqüentemente surge a importância da avaliação e intervenção adequada a cada caso específico.

Como refere Fonseca (1999),

“Muito se descreve e investiga sobre DA e o “insucesso escolar”, mas pouco ou quase nada se fez para modificar a “arteriosclerose” do sistema escolar, da propriedade privada da classe, da invulnerabilidade autoritária do diagnóstico, da formação dos professores e dos psicólogos e médicos escolares, etc. As actuais teorias estão mais devotadas à descrição do que à prescrição, tornando o diagnóstico um fim em si próprio, muitas vezes alienado de preocupações investigativas, mas pouco centrado na avaliação dinâmica e na maximização do potencial de aprendizagem da criança (ou do jovem) observados” (p.347).

A dislexia definida como uma dificuldade específica de aprendizagem da leitura, pode ser encontrada frequentemente por trás do abandono escolar. O desconhecimento por parte dos professores, pais e encarregados de educação relativamente à dislexia e às suas conseqüências e mazelas na vida de uma criança, apenas contribui para piorar o processo de aprendizagem do aluno e, como conseqüência, aumentar a frustração e rejeição às tarefas escolares.

Efetivamente, os educadores/professores do ensino regular e do próprio ensino especial devem tomar consciência e ter a possibilidade de ficar a conhecer melhor a investigação sobre as dificuldades de aprendizagem e mais em particular sobre a dislexia, para que assim possam promover práticas mais adequadas, que respondam às reais necessidades das suas crianças, para que consigam ensiná-las da forma como elas aprendem melhor.

Também Correia (1999), refere que as DA condenam ao insucesso escolar anualmente milhares de alunos porque é praticamente inexistente o apoio específico de que estes alunos carecem. Isto deve-se à confusão e desencontro de opiniões e práticas que sobre esta temática subsistem. E a confusão é tanto maior quanto maior é a incompreensão que as DA geram no seio da comunidade educacional. Desde, nomeadamente, a formação escassa nesta área da maioria dos professores, à incompreensão do conceito por parte dos profissionais e dos pais e a heterogeneidade de características dos alunos com DA.

A necessidade de clarificar o conceito de dislexia é portanto, imperiosa para que a escola e a família possam compreender este tipo de problema, mas acima de tudo, para que o aluno seja ajudado e apoiado na sua luta constante para superar as dificuldades que manifesta. A colaboração

entre todos os especialistas e intervenientes no processo de ensino/aprendizagem é fundamental e imprescindível. Para tal é urgente uma perspetiva preventiva das DA com uma intervenção o mais precoce possível, nomeadamente ao nível do pré-escolar e principalmente no início do primeiro ciclo o que implica naturalmente estratégias de intervenção compensatórias.

3.1 – Conceito

Etimologicamente e de uma forma simplista, o prefixo grego “dis” significa “dificuldade, perturbação” e o elemento grego de composição “lexia” remete para “ler”. Dislexia significa, assim, “dificuldade em ler”. Ao longo dos tempos têm surgido algumas definições que tentam clarificar melhor as diferentes perspetivas e a tónica onde esta assenta.

Fonseca (1999), define a dislexia como “uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e aquisição do seu mecanismo, em crianças inteligentes, escolarizadas, sem qualquer perturbação sensorial e psíquica já existente», sendo percecionada «como um autêntico problema social, económico, cultural e político, para além de pedagógico”.

Inicialmente a dislexia estava associada à noção de perturbação neurológica provocada por um traumatismo adquirido, com afetação do cérebro, sendo assim, a ênfase do problema era colocada na sua etiologia, ou seja, nos seus fatores causais.

Contudo, verificou-se também que a dislexia se verificava em indivíduos com graves dificuldades, ou até mesmo total incapacidade para a aprendizagem da leitura, mas que tinham uma inteligência normal ou até mesmo acima da média, não apresentavam quer problemas neurológicos, físicos, emocionais ou sociais, e não provinham ainda de um meio socioeconómico – cultural desfavorecido e tinham ainda tido acesso a processos de ensino apropriados. Esta descrição assenta assim não nos seus fatores causais, mas na exclusão dos fatores que estão na sua origem.

Segundo Richardson (1989), o termo dislexia foi introduzido pela primeira vez por Berlin em 1887. A dislexia era vista como uma condição adquirida, desenvolvida após o nascimento, no entanto, sugeriu que esta dificuldade no domínio da leitura se podia dever a uma “doença cerebral”, em vez de lesão cerebral. A dislexia era vista como “característica de um grupo especial de pacientes que sentiam grande dificuldade em ler, devido a uma “doença cerebral“. A análise proposta por Berlin parece constituir o primeiro sinal de reconhecimento de que os padrões de leitura característicos dos disléxicos podem ocorrer sem que se tenha registado um traumatismo craniano grave.

Também Hinshelwood (1917), citado por Richardson (1989), referiu que a dificuldade manifestada no domínio da leitura poderia resultar do subdesenvolvimento da circunvolução angular,

em vez de se ficar a dever meramente a uma lesão, tendo levantado a possibilidade de o subdesenvolvimento cerebral poder ser também o resultado de doenças, de lesões infligidas à nascença ou de uma predisposição genética.

Para Samuel Orton a dislexia não era resultante de uma lesão ou de uma insuficiência cerebral. Considerava-a uma desordem essencialmente psicológica e via-a como um problema de carácter desenvolvimental e não inteiramente congénito. A dislexia poderia ser considerada, incluindo tanto as tendências hereditárias como as influências ambientais que são exercidas sobre o indivíduo

A tónica desenvolvimental centrava-se no desfasamento que a criança disléxica apresentava em termos de aquisição de linguagem. Estas crianças revelavam competências de leitura muito inferiores ao nível esperado para as respetivas idades.

Orton não via as competências de linguagem das crianças (ler, escrever, falar, ouvir) de forma independente, o que é muito importante. Centrava-se na natureza unitária do sistema de linguagem e frisava que um atraso na aquisição de competências de leitura poderia denotar um atraso no desenvolvimento de todo o sistema dedicado à linguagem (Orton, 1937; Richardson, 1989).

Numa perspetiva inclusiva, surge a definição sugerida pela Associação Mundial de Neurologia (1968) citada em Kamhi (1992) em que, pela primeira vez, é referido ou utilizado o termo “dislexia do desenvolvimento”, *“a dislexia desenvolvimental específica é uma desordem que se manifesta na dificuldade em aprender a ler, apesar da escolarização convencional, do funcionamento intelectual adequado e das oportunidades socioculturais. Depende de deficiências cognitivas fundamentais, frequentemente de origem física”* (p. 39).

Pode-se assim constatar que partindo das várias definições expostas, podemos classificar as causas da dislexia em dois tipos.

- **Dislexia adquirida** (por traumatismo ou lesão)

O sujeito que já tinha aprendido a ler e a escrever corretamente, não consegue após a lesão, ou trauma, continuara ler e a escrever sem erros.

- **Dislexia evolutiva** ou de desenvolvimento (por défice de maturação)

O sujeito manifesta desde o início da aprendizagem problemas na aquisição da leitura e da escrita. A criança na fase inicial de aprendizagem não consegue soletrar, ler ou escrever com facilidade.

Convém efetivamente destacar, de acordo com Fernandez (2001), citando Critchkey e Critchley (1978), que a dislexia de desenvolvimento se distingue da dislexia adquirida devido a aspetos ligados a um problema específico de maturação, que pode ser diminuído e corrigido com programação e ajudas adequadas, sendo para tal necessário compreender e saber o que são e o que implicam estes atrasos.

Assim, estes autores dão ênfase aos atrasos de maturação e afirmam que estes se verificam a nível neurológico ou das funções psicológicas e que podem ocasionar dificuldades concretas na aprendizagem da leitura e da escrita, especificando que os atrasos evolutivo-funcionais do hemisfério esquerdo, produzem alterações perceptivas nos processos simbólicos, que poderão ser originados por anomalias neuroanatómicas, como as malformações do tecido neural.

No que se refere ao atraso da maturação das funções psicológicas, e que interferem também na aprendizagem da leitura e escrita, manifesta-se ao nível do atraso do desenvolvimento perceptivo-visual; atraso na aquisição do esquema corporal; atraso no desenvolvimento da coordenação dinâmica e, atraso no desenvolvimento dos processos psicolinguísticos básicos.

Neste mesmo sentido, Torres, R. e Fernandez, P. (2001), defendem que:

“Deve considerar-se a dislexia uma perturbação da linguagem que se manifesta na dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, em consequência de atrasos de maturação que afectam o estabelecimento das relações espacio-temporais, a área motora, a capacidade de discriminação perceptivo-visual, os processos simbólicos, a atenção e a capacidade numérica e/ou a competência social e pessoal. Os sujeitos apresentam um desenvolvimento global adequado para a idade, aptidões intelectuais adequadas a um funcionamento linguístico (vocabulário, raciocínio verbal) normalmente elevado, e provêm de um meio sociocultural não determinado” (p. 7).

As causas da dislexia, segundo as mesmas autoras, podem ainda estar relacionadas com fatores neurológicos, cognitivos, assim como a inter-relação entre ambos.

Ao nível dos fatores neurológicos e nesta perspetiva têm sido estudadas as relações entre dominância cerebral, lateralidade, e erros dos disléxicos. Num primeiro momento sustentou-se que os disléxicos careciam de dominância hemisférica para a linguagem. Num segundo momento defendeu-se a existência de um atraso na maturação do desenvolvimento cerebral funcional dos disléxicos. Por fim, realizaram-se estudos que assentaram no pressuposto da existência de um défice no hemisfério esquerdo que explicaria o tipo de problemas dos disléxicos.

Verificou-se que ao nível neurológico, quer os disléxicos quer os que o não são, apresentam uma especialização do hemisfério esquerdo para o processamento linguístico, contudo, os disléxicos apresentam uma taxa de processamento linguístico inferior. Estas disfunções neurológicas parecem contudo mais evidentes nas dislexias adquiridas.

Ao nível cognitivo, são tidos em conta aspetos ligados aos problemas/défices perceptivos, de memória, e défices no processamento verbal.

Relativamente aos tipos de dislexia, Torres e Fernandez (2001), num primeiro momento, fazem a sua classificação em dois tipos: a **auditiva** e a **visual**.

“As crianças com dislexia auditiva apresentam dificuldades na diferenciação, na análise e na nomeação dos sons da fala. Têm igualmente problemas na nomeação de séries e de rimas. As crianças com dislexia visual apresentam dificuldades sobretudo nas tarefas de percepção e discriminação visual. Especificamente evidenciam erros de orientação, problemas de discriminação de tamanhos e formas, confusões entre grupos de letras e dificuldades em transformar letras em sons.” (p.12).

Também Fonseca (2004), relativamente à dislexia auditiva refere que esta *“afecta o processo cognitivo que relaciona os fonemas com os grafemas. Ler é ver e ouvir (...) Ler envolve subaquisições auditivas muito importantes: silabicação (silibicação – soletração), e formologia, dado que a função auditiva de uma palavra é um processo básico de informação.”*

Assim, ainda segundo este mesmo autor, quando a dislexia é do tipo auditivo há alguns tipos de dificuldades que podem ocorrer, entre as quais:

- Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras
- Dificuldades na memorização de palavras
- Confusão na configuração de palavras
- Frequentes inversões, omissões e substituições
- Problemas de comunicação não verbal
- Problemas na grafomotricidade e na visuomotricidade
- Dificuldades na percepção social
- Dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita

Relativamente à dislexia visual, *“quando as letras não são reconhecidas como letras (tamanho; forma; rectas e curvas; ângulos e orientação vertical ou horizontal, etc). O problema é de discriminação, o que afeta a codificação visual dos grafemas e a formação de palavras”.* (idem 2004).

Neste tipo de dislexia, as dificuldades que podem ocorrer são:

- Dificuldades na interpretação e diferenciação de palavras
- Dificuldades na memorização de palavras
- Confusão na configuração de palavras
- Frequentes inversões, omissões e substituições
- Problemas de comunicação não verbal
- Problemas na grafomotricidade e na visuomotricidade

- Dificuldades na percepção social
- Dificuldades em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita

Posteriormente, e através da análise qualitativa dos padrões de leitura e ortografia, foram encontrados três padrões distintos de disléxicos: os **disfonéticos**, os **diseidéticos** e os **aléxicos** e, finalmente, foram identificados dois subtipos de dislexia de desenvolvimento: a **áudio-linguística** e a **visuo-espacial**.

- 1) **Dislexia disfonética ou auditiva** – É a mais frequente. A dificuldade reside na integração símbolo(letra)-som; isto é, a soletração não se assemelha à palavra lida; assim realiza-se a substituição semântica da palavra, consistindo tal em fazer a substituição de uma palavra por outra com um sentido semelhante (*pasta – mala*).
- 2) **Dislexia diseidética ou visual** – A dificuldade reside na percepção global das letras e da sua configuração. Neste caso verifica-se frequentemente a substituição de fonemas ou palavras com sonoridade idêntica (*apertar – apartar*).
- 3) **Dislexia aléxica ou visuo-auditiva** - Provoca uma quase total incapacidade para a leitura, uma vez que as dificuldades se verificam tanto na análise fonética das palavras como na percepção de letras e palavras completas. Esta ocorre quando a dificuldade se manifesta nos dois processos, uma vez que as dificuldades se verificam tanto na análise fonética das palavras como na percepção de letras e palavras completas.

*Os sujeitos com **dislexia audio-linguística** apresentam:*

- Atraso na linguagem
- Perturbações articulatórias (dislalias)
- Dificuldade em nomear objetos (Anomia)
- Erros na leitura e na escrita (por problemas na associação grafemas-fonemas)
- QI verbal é inferior ao da QI realização

*Os sujeitos com **dislexia visuo-espacial** apresentam:*

- Dificuldades de orientação direita-esquerda
- Dificuldade em reconhecer objetos familiares pelo tato (agnosia digital)
- Fraca qualidade de letra (disgrafia)
- Erros na leitura e na escrita (inversão de letras e palavras, escrita em espelho)
- QI verbal superior ao QI de realização

3.2 - Modelos Contemporâneos de Dislexia

A leitura integra processos cognitivos diferentes que são a decodificação e a compreensão da mensagem escrita. Para que se compreenda um texto escrito é necessário ser-se capaz de o decodificar.

De acordo com López-Escribano (2007), devido à complexidade do processo de leitura é muito limitado definir a dislexia como uma perturbação específica e unidimensional que pode ser diagnosticada com exatidão.

A dislexia é alvo de constantes pesquisas, no entanto a sua compreensão é apenas parcial. Diversos autores realizaram estudos, propondo várias hipóteses explicativas desta perturbação. Entre elas destacam-se a hipótese fonológica, a hipótese auditiva, a hipótese visual e a hipótese cerebral (Zesiger, 2004).

Nestes últimos anos, os avanços nas técnicas de neuroimagem permitiram um conhecimento mais conciso do funcionamento do cérebro, e, especificamente das diferenças cerebrais implicadas na dislexia.

Atualmente existem dois modelos com maior relevância: hipótese de déficit fonológico e hipótese de déficit no processamento temporal.

Modelo do Déficit Fonológico

Os sintomas mais consensuais da dislexia são problemas de leitura e escrita, no entanto, as dificuldades das crianças disléxicas vão para além do domínio da linguagem falada, e afetam competências que envolvem o processo fonológico. Neste sentido, em termos cognitivos, é aceite que a dislexia é a consequência do déficit fonológico (Snowling, 2000).

Em estudos atuais revelou-se que as crianças disléxicas apresentam défices em vários aspetos do processamento fonológico. Têm dificuldade em segmentar a linguagem fonologicamente em tarefas que implicam síntese, isolamento, segmentação e omissão de fonemas; têm dificuldade em numerar; e utilizam ineficientes códigos de memória a curto prazo. (López-Escribano, 2007)

De acordo com esta hipótese, a dislexia é causada por um déficit no sistema de processamento fonológico motivado por uma ruptura no sistema neurológico cerebral, ao nível do processamento fonológico.

Este déficit fonológico dificulta a discriminação e processamento dos sons da linguagem, a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas.

A leitura integra dois processos cognitivos distintos e indissociáveis: a decodificação (a correspondência grafofonêmica) e a compreensão da mensagem escrita. Para que um texto escrito seja compreendido tem que ser lido primeiro, isto é, decodificado.

O déficit fonológico dificulta apenas a decodificação. Todas as competências cognitivas superiores, necessárias à compreensão estão intactas: a inteligência geral, o vocabulário, a sintaxe, o discurso, o raciocínio e a formação de conceitos assim, *“Uma carência ou déficit no processamento fonológico perturba a decodificação e impede a identificação das palavras.”* (López-Escribano, 2007).

Modelo do Déficit no Processamento Temporal

Os avanços técnicos aplicados no estudo da linguagem permitem analisar o contributo de outras variáveis psicológicas como causas possíveis de problemas de leitura em disléxicos.

Este modelo sugere que os disléxicos sofrem de um déficit geral no processamento temporal para discriminar estímulos visuais ou auditivos.

a) Modalidade Visual

A leitura requer o processamento de símbolos visuais, os grafemas, logo pode-se pensar que algumas perturbações da visão poderão estar na origem da dislexia (López-Escribano, 2007) .

Foram elaborados inúmeros estudos, mas devido à heterogeneidade das tarefas utilizadas e ao reduzido número de sujeitos estudados, é difícil generalizar conclusões deste modelo e relacioná-las com as pessoas disléxicas.

Apesar das críticas apontadas a esta teoria, alguns consideram que algumas medidas foram válidas para remediar este problema nos disléxicos e obter melhores resultados na aprendizagem da leitura. Sendo elas a oclusão do olho esquerdo em crianças que apresentassem instabilidade binocular e o uso de óculos com lentes de cores, que ajudam a reajustar a distorção do texto (idem, 2007).

b) Modalidade Auditiva

A teoria do déficit de processamento temporal das dificuldades de leitura é uma alternativa à teoria do processamento fonológico. Esta sugere que os disléxicos têm uma perturbação geral no processamento temporal de estímulos auditivos apresentados sucessivamente de forma rápida.

Os defensores deste modelo tentaram demonstrar que uma intervenção adequada nas dificuldades de processamento temporal pode melhorar as capacidades de leitura e linguagem (López-Escribano, 2007).

Temple, et al (2003), desenvolveram um estudo com crianças disléxicas que foram submetidas a um programa de intervenção delineado para melhorar a audição e o processo de

linguagem. Através de técnicas de imagiologia constataram que, após a intervenção, havia alterações nas funções cerebrais, concretamente nas regiões da linguagem do hemisfério esquerdo, nas zonas homólogas do hemisfério direito, e em outras áreas cerebrais.

3.3 - Causas da Dislexia

É grande a controvérsia acerca das causas da dislexia, no entanto, atualmente as posições mais generalizadas são as que têm por base as alterações genéticas, neurológicas e psicolinguísticas.

Estudos efetuados apontam alguns cromossomas como responsáveis da dislexia (daí a questão da sua hereditariedade), estando as investigações científicas centradas na identificação dos genes implicados nesta perturbação.

A investigação na área da transmissão genética da dislexia tem permitido concluir que se trata de uma desordem intra-familiar, pelo que cerca de 35 a 40% dos familiares de primeiro grau são conjuntamente afetados (Scarborough, 1990). A transmissão relaciona-se, nalgumas famílias, com marcadores genéticos no cromossoma 15, e noutras famílias no cromossoma 6 (Pennington, 1991). Um estudo efetuado por Grigorenko (1997) relaciona o fenótipo da dislexia ligada a uma incapacidade para a leitura global da palavra com a alteração no cromossoma 15 e a disfunção fonológica com a alteração no cromossoma 6.

Esta interpretação contrapõe-se ao modelo unitário de dislexia, segundo o qual o principal problema é fonológico e a dificuldade para a leitura global se baseia no défice fonológico.

Sendo considerada intra-familiar, é possível colocar a hipótese de não se tratar de uma perturbação genética mas ambiental, uma vez que geralmente pais e filhos partilham o mesmo ambiente (Pennington, 1991). Neste caso, convém observar a criança individualmente, procurando determinar a causa ambiental subjacente (que poderá residir em problemas familiares, divórcio dos pais, negligência ou abuso) (Hennigh, 2003).

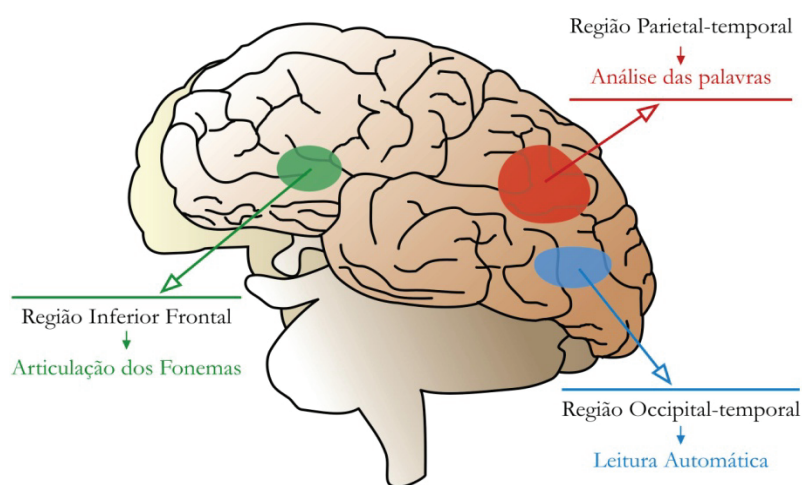
Ao longo dos tempos têm sido atribuídas várias etiologias à dislexia, mas atualmente é vista como uma dificuldade específica em relação à leitura, e não quanto à capacidade de pensar. Considera-se assim que “entender que a dislexia reflete um problema de linguagem, e não uma deficiência geral na inteligência ou um desequilíbrio acima de tudo visual, representou um grande passo em frente” (Shaywitz, 2006).

A leitura é um código, e como tal devemos representar o que está impresso como um código neural que o cérebro saiba decifrar. Sendo “a dislexia um problema complexo que tem as suas raízes nos mesmos sistemas cerebrais que permitem ao homem entender e expressar-se pela linguagem”

(Shaywitz, 2006), percebe-se que a perturbação se dá por uma rutura nesses circuitos neurológicos fundamentais para a codificação da linguagem dando origem ao problema na leitura. Esse problema estende-se ainda a outras funções importantes como a capacidade de soletrar, de memorizar palavras e articulá-las e de lembrar certos factos (idem, 2006).

Sabe-se igualmente que se encontram identificadas as regiões cerebrais responsáveis pelas alterações psicolinguísticas observadas nas crianças com dislexia. Estudos de neuroimagem funcional revelaram uma série de áreas que intervêm no processamento de linguagem (Rev Neurol; 41) e que apresentam as dificuldades que os leitores disléxicos têm em transformar o código escrito num código linguístico, que é fundamental para a leitura.

Ao contrário de outras pessoas que não sofrem de dislexia, os disléxicos processam a informação numa área diferente do cérebro, embora o seu cérebro seja perfeitamente normal. Mas, para entendermos isto, torna-se necessário saber onde se processa a informação no nosso cérebro e para tal a interpretação da *Fig.1* irá dar-nos alguns esclarecimentos.



Fonte: Overcoming Dyslexia - Sally Shawitz M.D.

Fig. 1 – Sistemas cerebrais para a leitura.

A identificação de pontos neurais específicos para a verbalização de palavras ajudou a traçar pelo menos dois caminhos neurais da leitura: um para quem está a começar a ler e para a verbalização lenta das palavras, e outro, mais rápido para quem já lê bem.

A maior parte da região do cérebro responsável pela leitura, fica na sua zona posterior sendo mesmo chamado de sistema da leitura posterior. É composto por dois diferentes caminhos para a leitura de palavras: um que ocupa uma posição mais alta no cérebro e se localiza principalmente na região média do cérebro (parietotemporal), e outro que se situa logo acima e um pouco atrás da

orelha na zona próxima da base do cérebro (occipitotemporal). Os dois desempenham diferentes papéis na leitura, e as suas funções fazem sentido quando se tem em conta as necessidades dos leitores: os leitores iniciantes devem primeiro analisar uma palavra; leitores experientes identificam as palavras instantaneamente.

O sistema parietotemporal funciona para o leitor iniciante (ele começa a analisar a palavra, subdivide-a e conecta as suas letras aos sons). É a área onde é feita a análise das palavras. Realiza o processamento visual da forma das letras, a correspondência grafo-fonémica, a segmentação e a fusão silábica e fonémica. Esta leitura analítica processa-se lentamente, é a via utilizada pelos leitores iniciantes e disléxicos.

A região occipitotemporal é uma via expressa para a leitura, sendo utilizada por leitores experientes (quanto mais experiente for o leitor mais ativada é essa região). Em vez de analisar a palavra, esta área reage quase que instantaneamente à palavra inteira como sendo um padrão único. Um breve olhar basta para que a palavra seja identificada. É a área onde se processa o reconhecimento visual das palavras, onde se realiza a leitura rápida e automática. É a zona para onde convergem todas as informações dos diferentes sistemas sensoriais, onde se encontra armazenado o “modelo neurológico da palavra”. Este modelo contém a informação relevante sobre cada palavra, integra a ortografia “como parece”, a pronúncia “como soa”, o significado “o que quer dizer”. Quanto mais automaticamente for feita a ativação desta área, mais eficiente é o processo leitor.

Os leitores eficientes utilizam este percurso rápido e automático para ler as palavras. Ativam intensamente os sistemas neurológicos que envolvem a região parietotemporal e a occipitotemporal e conseguem ler as palavras instantaneamente.

Existe ainda um terceiro caminho de leitura, localizado na área de Broca, na parte frontal do cérebro que também ajuda a lentamente analisar as palavras. Esta é a área da linguagem oral. É a zona onde se processa a vocalização e articulação das palavras, onde se inicia a análise dos fonemas. A subvocalização ajuda a leitura fornecendo um modelo oral das palavras. Esta zona está particularmente ativa nos leitores iniciantes e disléxicos.

Num estudo efetuado a partir de imagens funcionais, Shaywitz (2006), revela que quando lêem, os bons leitores ativam a parte posterior do cérebro, e também, até certo ponto, a parte anterior. Por sua vez, os leitores disléxicos demonstram uma falha no sistema: a subativação de caminhos neurais na parte posterior do cérebro. Consequentemente, eles têm problemas iniciais ao analisar as palavras e ao transformar as letras em sons e, mesmo quando amadurecem continuam a ler lentamente e sem fluência. Verificou também que os bons leitores mantêm o padrão consistente da ativação da parte posterior do cérebro com menor ativação na parte frontal, enquanto que as ativações cerebrais nas crianças disléxicas parecem mudar com a idade.

As crianças disléxicas mais velhas demonstram uma maior ativação nas regiões frontais (*Fig.2*) de maneira que, quando chegam à adolescência, demonstram um padrão de superativação da região de Broca (é como se esses leitores estejam a usar os sistemas da parte frontal do cérebro para compensar o problema da parte posterior).

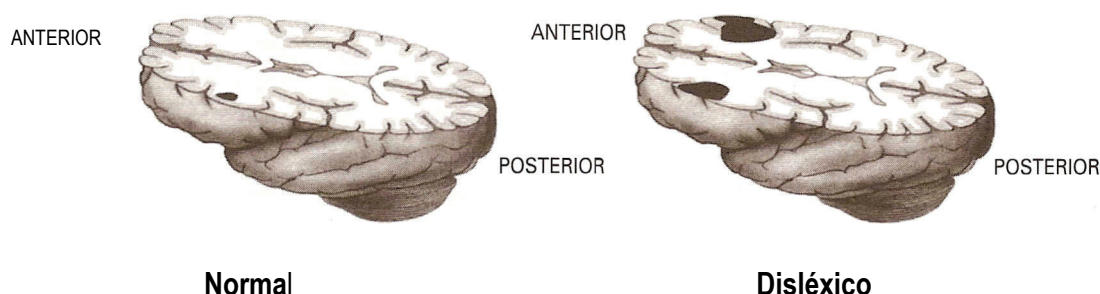


Fig. 2 - Mudanças nos padrões de ativação cerebral de acordo com a idade.
As crianças disléxicas mais velhas usam as regiões frontais do cérebro.

Os leitores disléxicos utilizam um percurso lento e analítico para decodificar as palavras. Ativam intensamente o giro frontal inferior, onde vocalizam as palavras, e a zona parietotemporal onde segmentam as palavras em sílabas e em fonemas, fazem a tradução grafo-fonémica, a fusão fonémica e as fusões silábicas até aceder ao seu significado.

Os diferentes subsistemas desempenham diferentes funções na leitura. O modo como são ativados depende das necessidades funcionais dos leitores ao longo do seu processo evolutivo.

As crianças com dislexia apresentam uma rutura no sistema neurológico que dificulta o processamento fonológico e o consequente acesso ao sistema de análise das palavras e ao sistema de leitura automática. Para compensar esta dificuldade utilizam mais intensamente a área da linguagem oral, região frontal inferior, e as áreas do hemisfério direito que fornecem pistas visuais.

De acordo com a *Fig.3* os disléxicos apresentam uma menor ativação das áreas cerebrais responsáveis pela decodificação fonológica, leitura e escrita, compensando essa subativação utilizando sistemas de leitura compensatórios.



Fig.3 - Áreas cerebrais ativadas com a leitura e a escrita

A dislexia revela uma marca neural, havendo uma subativação dos sistemas neurais na parte posterior do cérebro. Assim, de acordo com a Fig.4, à esquerda, leitores normais ativam sistemas neurais que estão na sua maioria na parte posterior do cérebro (áreas sombreadadas); à direita, leitores disléxicos subativam esses sistemas de leitura da parte posterior do cérebro e tendem a superativar as áreas frontais.

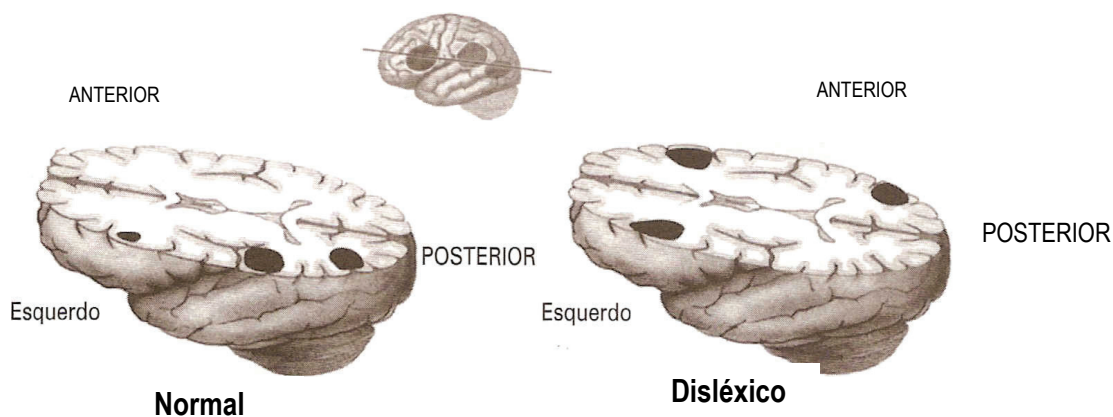


Fig.4 - Sistemas compensatórios usados pelos leitores disléxicos para a leitura.

3.4 - Sinais de Alerta e Diagnóstico

A dislexia tem associada uma grande variedade de sintomas ou características implícitas que estão sujeitas a alterações importantes de acordo com o momento em que se manifestam.

Tal como referem Torres, M. e Fernandez P. (2001), “*A detecção precoce da dislexia, tal como noutras perturbações ou problemas, é altamente benéfica para a redução do seu impacto*”.

As autoras acrescentam ainda que é importante referir os chamados “*indicadores primários da futura dislexia*”. Estes indicadores podem verificar-se a dois níveis: na fala ou linguagem, e na psicomotricidade. Para qualquer deles, a faixa etária mais típica de manifestação, embora muitas vezes desvalorizada, situa-se na idade pré-escolar, isto é, entre os 4 e os 6 anos de idade, aproximadamente.

Na *fala* e na *linguagem* os indicadores primários mais prováveis de dislexia são:

1. Dislalias ou problemas articulatórios: confusões entre fonemas, omissões em sílabas compostas e inversas, inversões;
2. Vocabulário pobre;
3. Falta de expressão;
4. Compreensão verbal deficiente.

Na *psicomotricidade* devem destacar-se:

1. Atraso na estruturação e no conhecimento do esquema corporal;
2. Dificuldades senso-perceptivas responsáveis pela confusão entre cores, formas e posições;
3. Dificuldades motoras na execução de exercícios manuais e de grafismos;
4. Tendência para a escrita em espelho por exemplo, p em vez de q, b em vez de d.

3.4.1. Quais as Avaliações a realizar

A realização de uma avaliação estruturada, abrangendo a avaliação neuropsicológica, a percepção, a motricidade, o funcionamento cognitivo, a psicomotricidade, o funcionamento psicolinguístico, a linguagem e o desenvolvimento emocional, levada a cabo por técnicos específicos, para além de permitir identificar os problemas que estão na origem da perturbação, facilita o sucesso de todo o processo.

• **Avaliação neuropsicológica**

No que concerne, à avaliação neuropsicológica esta não pretende detetar a localização e o alcance de determinada lesão, mas recolher informações acerca das capacidades da criança, contribuindo, ainda, para um eventual despiste de uma disfunção neurológica.

Neste tipo de avaliação, normalmente, o neuropsicólogo começa por se informar, junto dos pais, dos acontecimentos mais importantes no desenvolvimento da criança, desde o parto à aquisição de determinadas capacidades, não descurando o respetivo percurso educativo (problemas de aprendizagem, tipo de turma, relação com os professores...), médico (existência de eventuais problemas físicos ou outros) e social (eventuais dificuldades de aprendizagem na família, profissão dos pais).

• **Percepção**

Quanto à percepção, à apreensão da realidade através dos sentidos e consequente representação das formas, esta reveste-se de grande importância, pois permite verificar a existência de algum défice neuropsicológico associado às capacidades visuais e auditivas. Através do teste de Bender (1982), pode-se testar, a partir dos 4 anos, e de modo qualitativo, a percepção visual; através do teste de ritmo de Seashore, de Knights e Norwood (1979), pode-se testar a percepção auditiva.

• **Motricidade**

Relativamente à motricidade, aquando da sua avaliação, inclui-se o funcionamento cerebral e a dominância lateral.

No que diz respeito ao funcionamento cerebral, deve-se observar se a criança manifesta dificuldade em apoiar-se num único pé, problemas de equilíbrio ao caminhar, descoordenação nos movimentos e hipotonia. Caso a avaliação revele algum destes disfuncionamentos, a criança deverá ser encaminhada para um neurologista.

Como referido, o segundo aspeto a ter em conta é a dominância lateral que permite identificar uma eventual lateralidade mal definida, cruzada que poderá reflectir-se na leitura e na escrita. Para estes fins é habitual utilizarem-se os testes de Harris (1978) ou de Zazzo e Galifret-Granjon (1971), assim como provas de execução de ordens, por exemplo a de Picq e Vayer (1977).

• **Funcionamento cognitivo**

O funcionamento cognitivo costuma ser testado, através de testes de inteligência (por exemplo, o de Welchler (1993), que permitem compreender, como é óbvio, o grau de inteligência do aluno, comparar o nível intelectual com a idade cronológica e as aquisições do aluno e, consequentemente, identificar as áreas fracas, as emergentes e as fortes.

• **Psicomotricidade**

Embora nem todas as crianças disléxicas apresentem falhas a nível da psicomotricidade, é outro dos parâmetros a avaliar, pois problemas, nesta área, dificultam a aprendizagem da leitura e da escrita que está intimamente ligada ao esquema corporal, assim como à orientação espaço-temporal.

Para a exploração do esquema corporal podem-se utilizar as provas de Piaget-Head e a de De La Cruz e Mazaira (1990), que avaliam, respetivamente, o conhecimento do esquema corporal relativamente à orientação espacial e a percepção do esquema corporal em si e nos outros, nunca descurando a idade do avaliado.

• **Funcionamento psicolinguístico**

A avaliação psicolinguística permite especificar os mecanismos responsáveis pela dislexia, através de diferentes tarefas: de vocalização, de decisão lexical, de decisão semântica e de processamento visual. Com estas tarefas, poder-se-á detetar se a dislexia é fonológica (bom desempenho em tarefas semânticas e de processamento visual, mas erros de vocalização), morfémica (a leitura de pseudopalavras é mais correta que a leitura de palavras de baixa frequência; erros nas tarefas semânticas e na fonética da palavra) ou visual analítica (a leitura de pseudopalavras é correta, pois não associam o significado à palavra escrita).

Avaliação implica relacionar as capacidades de fala e linguagem com o comportamento apropriado para a idade. O Teste Illinois de Aptidões Psicolinguísticas (ITPA) de Kirk, McCarthy e Kirk, e o Teste de Vocabulário e Imagens de Peabody (TVIP) de Dunn et al. (1981), são duas formas de testar este domínio: o primeiro aplica-se a crianças entre os 2 e os 10 anos de idade, pretende

diagnosticar eventuais deficiências no processo de comunicação, e o segundo, dos 3 anos até à idade adulta, permite avaliar a receção das palavras simples.

O ITPA é mais adequado para a diferenciação dos diferentes tipos de dislexia, pois avalia a percepção, a associação e a expressão, a nível visual e auditivo; o TVIP é, sobretudo, utilizado com crianças que não lêem ou que têm problemas com a linguagem escrita.

• **Linguagem**

No que concerne a linguagem, há que avaliá-la nas suas duas vertentes: oral e escrita, podendo-se utilizar, entre outros, o Teste de ortografia de Seis dedos (1979), que avalia a competência ortográfica a partir de cinquenta frases com erros; as Provas de leitura DE La Cruz (1980), permitem avaliar a leitura em crianças entre os 5 e os 7 anos de idade e o Teste de análise da leitura e da escrita (TALE) de Toro e Cervera (1980), que avalia os parâmetros, anteriormente, referidos, incidindo na correção e fluência da leitura e na ortografia, grafismo e conteúdo expressivo do texto produzido.

• **Desenvolvimento emocional**

A análise do desenvolvimento emocional permite averiguar se a existência de problemas emocionais são anteriores ou posteriores às dificuldades de leitura e de escrita. Nesta área, temos o questionário de Musitu et al. (1991), que avalia a percepção do indivíduo acerca de si próprio relativamente à família, à escola, às relações sociais e emocionais.

3.4.2 - Problemas verificados ao nível comportamental e escolar

Tendo em conta a quantidade de capacidades determinadas pelo funcionamento cognitivo, e sabendo-se que os problemas cognitivos estão na base da dislexia, é fácil entender que as características da dislexia sejam muitas e diversificadas. Além disso e tendo em conta que é na aprendizagem da leitura e da escrita que tais características se começam a manifestar, é previsível que se vão modificando em função das exigências escolares.

Ainda segundo Torres, M. e Fernandez, P. (2001), em geral as características da dislexia podem agrupar-se em dois grupos: Os comportamentais e os escolares.

Ao nível comportamental, destaca-se como característica comum, a ansiedade que a criança demonstra, que se por um lado estiver aliada ao facto da criança ter consciência do problema que possui e de o ter assumido de forma extrema, pode ainda desenvolver uma baixa auto-estima/auto-conceito. Por sua vez, podem também estar associadas a perturbações psicossomáticas que se podem revelar, entre outros, em problemas de sono, problemas digestivos e alergias.

Por outro lado, numa tentativa de tentar “disfarçar” e “compensar” o seu fracasso escolar, pode tentar uma busca excessiva de popularidade e de atenção que por vezes pode ter como consequência a manifestação de comportamentos agressivos com os seus pares.

Assim, a maioria das crianças disléxicas mostra-se insegura ou excessivamente vaidosa e, como consequência dos problemas que apresenta ao nível escolar, têm uma atenção instável, consequência do cansaço que resulta do grande empenhamento que têm de realizar para superarem as dificuldades percetivas e um grande desinteresse pelo estudo, dado que na maior parte dos casos o fraco rendimento provoca falta de motivação e de curiosidade.

Ao nível escolar, as principais características são observáveis, basicamente, na leitura, na escrita e na matemática. Pode-se destacar, por exemplo, problemas ao nível do acompanhamento das disciplinas ligadas à história, na qual apresenta dificuldade em compreender as sequências temporais, ligada à geografia, disciplina na qual apresenta dificuldades em estabelecer coordenadas e na geometria apresentando bastantes dificuldades nas relações espaciais.

A leitura das crianças é, de uma forma geral, lenta, sem ritmo, com leitura parcial de palavras, perda da linha que está a ser lida, fazendo confusões quanto à ordem das letras, ou fazendo inversões de letras ou palavras, manifestando-se também uma mescla de sons devido à incapacidade para ler fonologicamente.

Na escrita, é afetada a componente motora do ato de escrever, provocando compressão e cansaço muscular excessivo que tem como consequência uma caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal estruturadas e proporcionadas. Também a ortografia pode estar afetada devido a uma perceção e memorização visual deficientes.

Torres, M. e Fernandez, P. (2001), referem *que*:

“As características da dislexia são observáveis não só no plano comportamental e nas suas manifestações escolares, mas também na vida quotidiana das crianças disléxicas, que podem, por exemplo, apresentar dificuldades em diferenciar a esquerda da direita e, portanto, ter problemas de orientação ou de direcção, em associar rótulos verbais a conceitos direccionais, etc.” (p.14).

Em suma, os autores alertam ainda para a fulcral importância da deteção e intervenção precoce da dislexia como forma de obtenção de um bom desempenho profissional no futuro.

“Ainda que muitos profissionais considerem que as sequelas da dislexia se prolongam pela vida adulta, a detecção precoce do problema e uma intervenção adequada podem criar condições para um futuro desempenho profissional de bom nível (...) uma intervenção correcta permite seguramente diminuir o impacto das manifestações mais tardias da dislexia, como a

difficuldade em elaborar frases correctamente, a utilização inadequada de tempos verbais, a leitura vacilante e mecânica, ou as dificuldades de compreensão, principalmente quando a leitura é silenciosa” (idem. p.15).

Os mesmos autores reforçam ainda que quanto mais cedo for realizado o diagnóstico melhor, principalmente se a criança possuir pais ou outros parentes disléxicos, uma vez que se considera que a dislexia é também genética e hereditária.

Os sintomas ou sinais que podem indicar a dislexia, antes de ser realizado um diagnóstico/avaliação multidisciplinar, apenas servem para indicar um distúrbio na aprendizagem, não podendo confirmar a dislexia. Contudo, quando a dislexia é diagnosticada há características que, segundo a Associação Brasileira de Dislexia, efetivamente ocorrem. Assim;

Haverá sempre:

- dificuldades com a linguagem e escrita;
- dificuldades em escrever;
- dificuldades com a ortografia;
- lentidão na aprendizagem da leitura;

Haverá muitas vezes:

- disgrafia (letra feia);
- discalculia, dificuldade com a matemática, sobretudo na assimilação de símbolos e de decorar tabuada;
- dificuldades com a memória de curto prazo e com a organização;
- dificuldades em seguir indicações de caminhos e em executar sequências de tarefas complexas;
- dificuldades para compreender textos escritos;
- dificuldades em aprender uma segunda língua.

Haverá às vezes:

- dificuldades com a linguagem falada;
- dificuldade com a percepção espacial;
- confusão entre direita e esquerda.

(<http://www.dislexia.org.br>)

Problemas associados

Neste mesmo sentido, também Cogan (2002), refere que; é importante ter consciência de que podem estar outros problemas associados à dislexia, entre os quais destaca:

- Transtorno do défice da atenção (*TADD*)

- Transtorno de hiperatividade com déficit da atenção (*THDA*)
- Hiperatividade
- Hipoatividade
- Afasia
- Disfasia
- Perturbação específica de aprendizagem
- Disgrafia
- Discalculia
- Dispraxia
- Perturbações do comportamento
- Perturbações afetivas secundárias.

É considerando a importância que é dada à deteção/identificação o mais precoce possível da dislexia, que se apresenta, de forma bastante clara e detalhada, uma “lista”/“conjunto” de características, “sinais”/“sintomas” que podem servir de indicadores para se estar alerta e poder fazer-se uma deteção o mais cedo possível, que permita aos pais e educadores/professores possuir uma maior informação diagnóstica para poderem também fazer a sua intervenção e sinalização.

- Dificuldade em distinguir semelhanças e diferenças de sons (não/mão; teu/seu);
- Dificuldade na decomposição de sons;
- Dificuldade na retenção e reprodução de estruturas rítmicas;
- Dificuldade na leitura oral;
- Dificuldade na compreensão da leitura;
- Não fixar rimas nem lenga-lengas;
- Não identificar sons em palavras, nem sintetizar sons;
- Não realizar a dissecação de sílabas;
- Dificuldade em articular palavras polissilábicas;
- Dificuldade em construir puzzles;
- Dificuldade em copiar figuras geométricas e grafismos rítmicos;
- Dificuldade de controlo visual;
- Dificuldade em diferenciar: forma, tamanho, cor e posição;
- Dificuldade na organização espacial e sequência visual;
- Dificuldade em organizar as ideias;
- Dificuldade em reproduzir com exactidão sucessões temporais e espaciais;
- Dificuldade em identificar letras e palavras;

- Dificuldade no uso de plurais e no tempo de verbos;
- Não relacionar imagens ou figuras com palavras;
- Não discriminar a figura de fundo;
- Lateralidade mal definida ou ainda não interiorizada;
- Esquema corporal não interiorizado;
- Frases mal estruturadas ou inacabadas;
- Articulação de ideias incorreta;
- Linguagem muito pobre e vocabulário muito restrito;
- Abreviação das ideias;
- Insegurança;
- Sintaxe empobrecida;
- Erros de concordância;
- Confusão em compreender as palavras homófonas;
- Faz traçados irregulares;
- Não respeita as linhas;
- Realiza trabalhos com uma apresentação deficiente;
- Realiza uma leitura hesitante, arritmada, silabada e sem pontuação;
- A interpretação é impossibilitada ou muito prejudicada;
- Lê fazendo: Confusões/Inversões/Omissões/Ligações/Adições/Substituições.

Confusões – Fonema/Grafema

- Consoantes surdas/sonoras: f/v; p/b; t/d; c/q; ch/j
- Consoantes da mesma natureza: f/s; v/j; s/ch; v/z; j/z; p/t; p/c; b/d; d/g
- Confusões entre m/n; u/n; t/f; o/u
- Confusão com letras simétricas: b/d; p/q
- Não discriminação das vogais e ditongos orais/nasais; abertas/fechadas: am/aão; ei/em; au/ao; i/in; on/ou

Inversões

- Fonema: ai/ia; per/pre; flo/fol
- Sílabas: cubido/bicudo

Omissões

- Fonema: livo/livri; pego/prego; glo/golo

- Sílabas: batata/bata; lada/latada

Ligações/Adições/Substituições

- Preposições a verbos
- Determinantes a nomes
- Verbos a nomes ou adjetivos a nomes

3.5 – Estratégias e formas de intervenção

O período no qual se registam maiores progressos a nível de desenvolvimento linguístico na criança, corresponde à fase entre o primeiro e o sexto ano de vida. Torna-se necessário dar uma especial atenção a este domínio, não se podendo deixar ao acaso e esperar que por si, a criança evolua de uma forma espontânea. A aprendizagem de uma língua depende do desenvolvimento das capacidades de ouvir, falar e de ler e escrever. O estímulo da capacidade oral pode fazer-se através de exercícios em que as crianças sejam colocadas na situação de ouvintes e/ou falantes. Todos esses exercícios devem ser organizados de forma atraente e facilitadora de uma participação ativa.

Desde cedo, as crianças devem perceber que há uma relação estreita entre o que se diz e o que se escreve. Algumas pesquisas revelam a importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita e de que forma as dificuldades a este nível acabam por se refletir no aproveitamento dos primeiros anos de escolaridade.

É neste sentido que Sim-Sim (2001) refere que:

“A investigação encarregou-se de nos mostrar que a aprendizagem inicial da leitura é um processo que se inicia informalmente muito antes do seu ensino formal e que o sucesso da aprendizagem é afectado por um conjunto de experiências e conhecimentos que precedem esse mesmo ensino, nomeadamente a experiência prévia com material escrito e de escrita, o conhecimento lexical da criança e o seu nível de consciência dos sons da língua, a chamada consciência fonológica” (p. 74).

Para se poder intervir ao nível da dislexia, reforçamos que, em primeiro lugar, é necessário detetá-la. Torres e Fernandez (2001), referem alguns procedimentos que podem ajudar na sua deteção, mas que podem ajudar também a discriminar e a tomar consciência das dificuldades que a criança tem.

Ao nível da linguagem

Sendo a dislexia um distúrbio na leitura e na escrita torna-se então indispensável estimar os possíveis erros ao nível dos mesmos. Estas dificuldades podem ser identificadas através da leitura de um texto, realização de um ditado ou de uma cópia ou produção de uma composição e verificar se ocorrem;

- Características disléxicas em letras, sílabas ou palavras
- Ritmo leitor
- Velocidade de leitura
- Nível de leitura (mecânica ou de compreensão)
- Qualidade da grafia
- Estudo da composição escrita
- Erros

Ao nível do desenvolvimento emocional

Muitos dos problemas emocionais nas crianças/jovens disléxicos são consequência desta perturbação, contudo podem haver problemas emocionais que originem problemas de aprendizagem. Em qualquer um dos casos torna-se necessário proceder ao historial emocional de forma a detetar a origem do problema emocional ou do problema de aprendizagem

A utilização da perspetiva psicolinguística para a exploração da dislexia permite especificar o mecanismo responsável pelo problema de leitura/escrita. Nesta avaliação aplica-se o seguinte conjunto de tarefas:

Tarefas de vocalização

Nesta tarefa escrevem-se várias palavras, algumas maiores, outras menores, umas até inexistentes e o sujeito tem que as ler em voz alta.

Tarefas de decisão lexical

Neste caso apresenta-se uma lista de palavras existentes e inexistentes e o indivíduo tem que identificar as inexistentes.

Tarefas de decisão semântica

O indivíduo tem de agrupar as palavras na categoria a que pertencem, por exemplo, animais, vegetais, etc. A apresentação das palavras é visual e auditiva.

Tarefas de processamento visual

As palavras aqui são apresentadas na horizontal, na vertical e na diagonal e o sujeito tem de as ler nas posições espaciais em que estão colocadas.

A exploração psicolinguística permite a identificação dos indivíduos que fazem um uso maioritário da via visual ou se pelo contrário usam mais a via fonológica. No primeiro caso só conseguem ler palavras conhecidas e fracassam na leitura de palavras inexistentes, logo trata-se de uma dislexia fonológica, se pelo contrário optam pela via fonológica de forma correta, é porque o que falta é a visual, logo trata-se de uma dislexia ortográfica.

As técnicas de intervenção na dislexia variam em função do tipo de dislexia, das dificuldades do indivíduo e também das suas capacidades. Vários são os níveis onde se pode intervir.

Segundo Torres e Fernández (2001), a intervenção com o disléxico deve basear-se num conjunto de estratégias metodologicamente válidas que incidam sobre as suas dificuldades específicas:

A educação multi-sensorial

Estes procedimentos baseiam-se em programas fonológicos, que consistem na aprendizagem de sons, letras separadas, agregadas e palavras. Estes procedimentos trabalham a relação entre a fala e os símbolos visuais e também a relação entre modalidades visuais, auditivas e cinestésicas.

Exemplo de uma atividade:

- 1º. Escreve-se uma letra num quadro, como por exemplo “T”
- 2º. Lê-se em voz alta
- 3º. Pede-se à criança para ler a letra em voz alta
- 4º. Pede-se à criança para escrever a letra no ar
- 5º. Pede-se à criança para escrever a letra numa folha
- 6º. Pede-se à criança para moldar a letra em plasticina e para sentir a letra com os olhos fechados.

Nestas técnicas interferem a memória visual, auditiva, tátil, grafo-motora e rítmica.

A educação psicomotora

Quando um disléxico apresenta problemas motores (lateralidade) ou psicomotores (esquema corporal, orientação espacio-temporal) é necessário dar-se início a uma série de exercícios, muitas vezes preventivos, outras vezes de recuperação, pois estes problemas têm o poder de afetar a leitura/escrita.

- Ao nível do esquema corporal é necessário:

- Conhecimento do próprio corpo e do corpo do outro, incluindo as respectivas partes do corpo.
- Noção espacial do próprio corpo e do outro
- Localização de objetos em relação ao corpo.
- Ao nível da lateralidade é necessário:
 - Identificação da dominância lateral
 - Força lateral.
- Ao nível da orientação espaço-temporal é importante:
 - Conhecer noções espaciais e temporais
 - Conhecer noções espaço-temporais dinâmicas

Uma das atividades que se pode propor às crianças para trabalhar a este nível, pode consistir em dar-se à criança peças soltas da figura humana e pedir-lhe que coloque essas peças na devida ordem.

O treino percetivo-motor

Baseia-se na potenciação das capacidades visuo-motoras essenciais para o desenvolvimento cognitivo e êxito escolar. Este treino permite a superação das dificuldades relacionadas com o controlo visuo-motor, frequentes em casos de dislexia. Dentro da área da educação gestual e manual, os exercícios efetuados são: simultâneos – o mesmo exercício com ambas as mãos; alternativos – com uma mão e depois com a outra; e diferenciados – exercícios diferentes em cada uma das mãos.

Para a coordenação visuo-motora e manual deverão desenvolver-se exercícios de preensão precisa (picotado), de dissociação precisa e regulação da força muscular (recortes) e de coordenação visuo-motora para exercitação da memória visual e da atenção (desenho).

Treino da leitura e da escrita - as estratégias utilizadas para a aprendizagem da leitura e da escrita são muito diversificadas, sendo de especial importância considerar a evolução que o treino deve seguir, de acordo com o momento em que se verifica a dificuldade da leitura e da escrita da criança. Os exercícios a desenvolver poderão ser os seguintes:

- Reconhecimento e leitura de cada signo;
- Reconhecimento, por leitura e escrita, de sílabas diretas e inversas, por ordem crescente de dificuldade;
- Leitura de palavras em que faltam letras;
- Leitura compreensiva de palavras;

- Formação de palavras a partir de letras;
- Leitura silenciosa compreensiva;
- Cumprimento de ordens escritas;
- Elaboração de frases;
- Resumos orais e escritos;
- Exercícios de grafia com uma componente espacial introduzindo variações em formas e tamanhos;
- Exercícios de ditados, cópias, composições e pequenos resumos;
- Exercícios de auto correção de cópias e ditado, comparando o que se escreveu com o modelo.

A intervenção psicolinguística

Através da utilização dos testes do ITPA (Teste de Competências Psicolinguísticas) é possível detetar os problemas linguísticos dos disléxicos. A intervenção deve basear-se em atividades específicas para cada sujeito, abarcando um dos seguintes aspetos (Torres e Fernandez, 2001):

1- A *recepção auditiva*, isto é, a descodificação das palavras ouvidas. Este trabalho geralmente faz-se através de:

- Compreensão de contos lidos em voz alta
- Cumprimento de instruções verbais
- Identificação de frases absurdas
- Identificação de sons familiares
- Batimentos de sílabas de palavras
- Discriminar fonemas: v/f, d/t, p/t, ch/j, b/d, c/g, m/n, b/v...
- Escrever fonemas ditados

2- A *recepção visual*, isto é, a descodificação visual, e a interpretação de símbolos (por ex. palavras escritas) pode-se fazer através de:

- Identificação de objetos, associando a letra ao som
- Identificação de cores, letras, números e formas geométricas
- Identificação de ruídos e sons
- Desenvolvimento de uma atitude de sequenciação

3- O que se pode trabalhar para a potenciação da capacidade de *Associações auditiva*, isto é, a associação entre as palavras conhecidas e as palavras faladas. são atividades como:

- Identificação de sons reais
- Classificações lógicas

- Semelhanças e diferenças subtis
- Prognósticos sobre o final de narrações
- Construção de frases (ordenação, e conclusão)

Esta intervenção deverá basear-se em atividades que desenvolvem a percepção, discriminação e memória auditivas, mas sempre com referências visuais que ajudem a criança.

4- Para trabalhar a *Associação visual*, ou seja, a junção entre o que conhece e o que vê:

- Classificação visual de objetos por cores, tamanhos e formas
- Ordenação sequencial

A intervenção correta junto de crianças com dislexia visual deverá basear-se em exercícios e atividades que contemplem o desenvolvimento da percepção, discriminação e memória visuais. Além disso, não se pode dissociar o aspeto visual da orientação espacial e da lateralidade, visto que as crianças disléxicas não têm boa estruturação das formas e confundem letras simétricas como o p/q, b/d, assim como as letras muito semelhantes como o m/n, n/u, f/t, a/e, a/o. Por isso, deverão ainda ser dadas referências de carácter auditivo para que a criança tenha mais facilidade em desempenhar a tarefa.

5- Para a *expressão verbal*, isto é, a codificação vocal que permite ao indivíduo comunicar as suas ideias, as práticas mais utilizadas são:

- Leitura coletiva em pequenos grupos
- Descrições de experiências e de conhecimentos
- Leitura de compreensão
- Classificação de objetos por campos semânticos
- Realização de narrações
- Debates

3.6 - O papel do professor perante o aluno com Dislexia

Há professores que ainda revelam alguma resistência em aceitar as dificuldades sentidas por estes alunos, por vezes pensam ser uma questão de motivação e vontade, julgam que a criança não se esforça o suficiente. Igualmente é necessário desmistificar a ideia de que a dislexia implica uma baixa capacidade intelectual, de facto esta dificuldade não se deve a problemas de inteligência.

Assim, perante um aluno com dislexia, Cogan (2002), sugere algumas atitudes que o professor deverá adotar:

- Fazer uma intervenção o mais precoce possível;
- Encontrar pontos positivos e construtivos;
- Demonstrar simpatia, atenção e compreensão;
- Encontrar estratégias de compensação variadas;
- Corrigir aspetos gramaticais e de conteúdo e não aspetos secundários;
- Zelar para que o material de apoio pedagógico esteja adaptado ao aluno;
- Assegurar-se que os direitos legais do aluno estão assegurados: disposições aplicáveis às fichas de avaliação, tempo suplementar; avaliação diferenciada...;
- Lembrar-se que o aluno, embora tenha uma inteligência normal, aprende de maneira diferente;
- Intervir pedagogicamente, de forma específica, focalizada, sistemática e estruturada;
- Repetir informações;
- Marcar menos trabalhos de casa;
- Rentabilizar os recursos informáticos;
- Incentivar a utilização de software de correção ortográfica, e como auxiliar de aprendizagem;
- Evitar situações de embaraço (ler em voz alta);
- Não esquecer que pode ler sem compreender;
- Compreender as suas características pessoais;
- Reconhecer que podem existir problemas de autoestima, de frustração, de absentismo e até de mau comportamento;
- Ter um papel ativo, de modo a ajudar o aluno a sentir-se feliz na escola e a ultrapassar as diferentes barreiras que esta patologia pode provocar.

No que diz respeito às adaptações a fazer aos testes:

- As linhas deverão ter um espaçamento de 1,5;
- Os textos apresentados, em todas as disciplinas, deverão ser numerados de cinco em cinco linhas, na margem esquerda e os números deverão estar ligeiramente afastados do texto;
- As questões deverão fazer referência à linha ou às linhas a ler para encontrar ou auxiliar a resposta à questão;
- A linguagem dos enunciados deverá ser constituída por frases muito simples e as questões formuladas deverão ser de estrutura familiar (anteriormente trabalhada nas aulas e utilizadas nas fichas formativas);

- Sempre que possível, as questões dos testes deverão ser de escolha múltipla, exercícios de correspondência ou exercícios de preenchimento de lacunas;
- Nas produções textuais, deve limitar-se o número de linhas e/ou fornecer uma lista de palavras e/ou expressões de enriquecimento vocabular;
- O número de questões dos testes deverá ser mais reduzido;
- O professor deverá supervisionar a compreensão das questões por parte do aluno.

4 - PROPOSTAS PARA DESENVOLVER A LEITURA E A ESCRITA

É partindo de algumas práticas pessoais, frequentemente aplicadas na atividade pedagógica do Jardim de Infância, e também enquanto docente de educação especial a acompanhar crianças que frequentam este nível de ensino, nos últimos 7 anos de serviço, que iremos propor algumas sugestões práticas de atividades que, mesmo sendo muito simples, acreditamos serem eficazes para ajudar à melhoria da compreensão e solidificação das conceitualizações técnicas da leitura e da escrita.

Reiteramos que não é nossa intenção, tal como defende Curto e colaboradores (1995), escolarizar a educação infantil. Todavia, acreditamos que num caminho tão longo e por vezes difícil como o da aprendizagem, há que aproveitar os interesses espontâneos e, deste modo, incentivar, criar igualdades de oportunidades e “limpar” o caminho dos obstáculos que impeçam as crianças de aprender a aprender. Criar situações de aprendizagem ativa e intervir o mais precocemente possível na vontade e gosto por aprender de forma ativa e motivada.

Como a investigação demonstrou, é muito importante que o educador desenvolva atividades que permitam à criança pensar sobre a linguagem escrita, compreender as suas finalidades e extrair as regras que a regem. O importante não é dar à criança a solução correta para um exercício cujo significado pode estar oculto, o importante é que a criança tenha oportunidades de pensar autonomamente e encontrar, por si própria, uma resposta que lhe mostre o que é que ela é capaz de fazer (Curto *et al.*, 1995).

Partindo do princípio de que a aprendizagem é fruto de um processo ativo, isto é, que se processa a partir da ação e da interação com o meio envolvente, é fundamental criar espaços e momentos ricos que facultem a emergência de comportamentos de leitura e de escrita.

Como claramente nos diz Rigolet (1998), será ainda fundamental, para que a aquisição de novas aprendizagens se verifique, “*saber fomentar dúvidas correspondendo às suas necessidades de saber e então ajudar na procura das respostas adequadas ao seu nível de desenvolvimento são duas atitudes educativas que melhor ajudam a amadurecer de forma eficaz num processo co-construído de aprendizagem*” (p.102). Todavia, neste processo de aprendizagem é, também importante, que o educador seja capaz de “*propor e não impor, sugerir soluções e não resolver em vez do aprendiz, demonstrar e não fazer copiar, fazer reflectir e não fornecer respostas*” (idem, p.102).

Em suma, é fundamental atuar de forma consciente e consistente, através de uma intervenção dotada de interesse e significado para as crianças, isto é, que as crianças sintam útil, para que assim possamos potencializar com eficácia o desenvolvimento pleno das capacidades de cada uma e o gosto intenso de aprender.

Ferreiro e Teberosky (1986), ao longo das suas investigações foram-nos demonstrando a importância e o papel que o nome próprio pode assumir no desenvolvimento das escritas posteriores. Deste modo, o nome próprio deverá ser tido em conta “*como modelo de escrita, como a primeira forma escrita dotada de estabilidade, como o protótipo de toda a escrita posterior*” (p.215) já que, segundo as mesmas autoras, “*O nome próprio... pareceria funcionar em muitos casos como a primeira forma estável dotada de significado*” (*idem*, p.217). Efetivamente, todos reconhecemos a importância que o nome próprio tem para a criança. Ela gosta de ouvir dizer o seu nome e desde muito cedo começa a ser capaz de fazer o seu reconhecimento, surgindo de seguida a vontade de o escrever.

A escrita do nome suscita o interesse pelas letras. Pedem também para lhes escreverem algumas palavras, como por exemplo “Mãe” e “Pai”. Assim surge o interesse e a capacidade de saber mais, e também a capacidade de, por exemplo, reconhecer o nome dos colegas (ainda que por vezes o façam apenas através do reconhecimento da primeira letra).

De facto, o nome próprio é dos primeiros conceitos, se não o primeiro, com que a criança vai ser confrontada, por exemplo, através da “rotulagem” das suas roupas, por parte da sua mãe (bata, saco do lanche) e, na escola, por parte da educadora, quando identifica todos os seus pertences e materiais por si elaborados (desenhos, cabide, pasta de trabalhos, material de higiene dentária, presentes que leva para casa, entre outros.)

Efetivamente, podemos verificar que a criança se serve do seu nome e das letras que a ele estão associadas para, a partir daí, encontrar respostas para as questões que lhe são colocadas. Deste modo, é partindo da capacidade de reconhecer e identificar corretamente o nome que desenvolveremos algumas propostas de trabalho.

4.1 - Os Cartões “Mágicos”

Nesta proposta, utilizaremos como base de trabalho cartões elaborados num cartão resistente, de modo a poderem ser utilizados diversas vezes, os quais iremos designar de “cartões mágicos”. Estes cartões contêm o nome da criança escrito em letras maiúsculas impressas. Inicialmente, optaremos sempre pelas letras maiúsculas pelo facto de serem mais fáceis de visualizar e de separar, por exemplo, para fazer a segmentação da palavra.

4.1.1 – Procedimento de utilização dos cartões mágicos:

Dar à criança um cartão com o seu nome impresso. Dar-lhe tempo para o observar. De seguida colocar na mesa várias tiras de papel para que descubra a que tem o seu nome escrito (cada tira tem escrito o nome de uma criança, com o mesmo tipo de letra, havendo tantas tiras quantas as crianças presentes).

Sugerimos que na identificação do nome da criança conste o primeiro e último nome, ou seja, que se inclua também o sobrenome. De facto, temos vindo a experimentar esta possibilidade podendo, deste modo, constatar que tal prática tem demonstrado ser muito rica, uma vez que permite uma exploração maior e mais abrangente em termos de conceitos, como seja, por exemplo, o de primeira e última palavra do nome. Esta opção torna-se tanto mais útil e eficiente no caso de se verificar, como regra geral frequentemente acontece, a existência de mais do que uma criança na sala com o mesmo nome.

Esta atividade poderá e deverá ser realizada:

- i) No início do ano letivo, uma vez que a utilização do nome das crianças é uma prática necessária quer para a melhor organização do espaço, quer para uma maior autonomia da criança. Marcar o seu cabide, a sua escova dos dentes e o seu nome no quadro de aniversários são exemplos desta utilização;
- ii) Diariamente, de manhã, depois do acolhimento, como suporte, por exemplo, para o registo no “quadro das presenças”, devendo aproveitar-se cada um desses momentos para fazer novas explorações e novas comparações que, de modo natural, vão surgindo;
- iii) Para registar no “quadro das tarefas” o menino(a) responsável ao longo do dia por cada tarefa;
- iv) Para escolher a ordem dos meninos no “tempo de planeamento” e no “tempo de revisão”.

Tendo em conta que nem todas as crianças se encontram no mesmo nível de desenvolvimento, isto é, nem todas são capazes de reconhecer e identificar corretamente algumas letras, sugerimos que ao cartão se junte um símbolo, por exemplo de um animal, escolhido/pintado pela criança para que o sinta mais seu. Outra opção é a de colocar a sua fotografia, já que quando as crianças têm mais dificuldades em perceber a noção de símbolo, através da fotografia será mais fácil. Inicialmente o cartão é apresentado com o símbolo visível (para ajudar à memorização) sendo progressivamente ocultado.

Com esta atividade pretende-se levar a criança a observar e a refletir que cada nome tem uma escrita diferente, havendo, no entanto, elementos (letras e sons) que são comuns.

Estamos plenamente conscientes que o simples reconhecimento e reprodução de grafias não implica conhecer o funcionamento em si do sistema alfabético, pelo que é fundamental potencializar momentos de reflexão sobre e a partir da linguagem escrita. Deste modo, quando ajudamos as crianças a observar as diferenças, por exemplo, para os nomes “MARIA”, “ANA”, “MARIANA”, “MARINA” “CATARINA”, estamos a fazer uma análise visual mas também auditiva. É, pois, nesta interação e reflexão sobre as relações entre o escrito e o oral que a criança vai ter oportunidade de perceber o funcionamento da língua, ou seja, fomentando o desenvolvimento de competências metalinguísticas o conhecimento surge e cresce mais eficazmente.

É importante ajudar a criança a refletir sobre a relação entre a linguagem oral e a escrita, isto é, de que o nome que está escrito não é mais do que um registo escrito da linguagem oral. Assim, simultaneamente vamos ler (soletrar) e escrever o nome da criança no quadro ou numa folha grande, tendo sempre em conta a importância de mencionar os nomes técnicos aos quais nos estamos a referir. Por exemplo: MARIA é a primeira palavra do teu nome. A primeira letra é...?, a segunda letra é...?, a última letra é...? as duas últimas letras são...? a última palavra do teu nome (sobrenome) é...?

É importante que a criança assista à direcionalidade da escrita à medida que vamos escrevendo e lendo para que, deste modo, verifique que a cada fonema/som corresponde um determinado registo(s)/letra(s), permitindo-lhe também perceber que a uma maior extensão do discurso oral corresponde uma maior extensão do registo escrito. É também importante que ela tenha oportunidade de sentir e experimentar, ou seja através do movimento da sua própria mão ela deve ter também oportunidade para ser ela a “desenhar” e a seguir o traçado das letras.

Efetivamente, as experiências a partir do nome permitem fazer, de modo muito natural e espontâneo, um número infinito de descobertas. Tão infinito que seria praticamente impossível referirmo-nos a todas essas possibilidades, daí termos designado este conjunto de propostas como “cartões mágicos”.

Deste modo, partindo do nome como forma de motivação, passaremos a enumerar algumas sugestões de atividades e consequentes explorações a realizar ao longo de várias sessões, com vista a contribuir para uma melhor aquisição de conceitos como *letra*, *palavra* e direcionalidade da leitura e da escrita quando usados em simultâneo. É, ainda, importante, estar atento às pistas que as crianças vão dando, no decorrer das atividades propostas, de modo a que possam ser aproveitadas e enquadradas naquilo que se tem intencionalizado. Estas pistas podem originar sub propostas como:

- Distinguir e comparar os nomes mais longos dos mais curtos, isto é, os que se escrevem com mais letras e os que se escrevem com menos letras;
- Segmentar o nome recortando as letras e, posteriormente, fazer a sua reconstrução;

Nesta atividade sugerimos que se utilize para cada criança uma série de figuras dobradas para colar ordenadamente, em cada uma das figuras, as letras recortadas. (Por exemplo, coelhinhos ou ursos dobrados em leque e que posteriormente são desdobrados). Esta atividade permite, de modo bastante lúdico, constatar mais facilmente o número de letras que cada nome possui, e, que quando separamos uma palavra temos apenas letras, quando juntamos formamos uma palavra. No fim da atividade pode-se formar um painel respeitando o tamanho da palavra ou a letra inicial;

- Observar os nomes que começam com a mesma letra;
- Descobrir os nomes que começam com o mesmo som;
- Observar os nomes que acabam com a mesma letra;
- Descobrir os nomes que acabam com o mesmo som;
- Observar outros nomes que também tenham letras iguais;
- Descobrir outros nomes que também tenham sons iguais;
- Procurar em revistas as letras que fazem parte do nome;
- Ordenar as letras encontradas de modo a obter o seu nome.
- Inventar palavras com as letras encontradas.
- Procurar em revistas figuras ou objetos cujos nomes comecem pelo mesmo som;
- Recortar, misturar e juntar outras figuras que a criança não tenha visto e, de seguida, agrupar e identificar os conjuntos que foneticamente são parecidos e os que são diferentes.
- Procurar em revistas outras palavras que comecem pela mesma letra do seu nome;
- Separar e distinguir as palavras longas das palavras curtas.
- Descobrir as palavras que começam ou acabam com um determinado som.
- Com as palavras encontradas construir uma ou mais frases.
- Com as frases construir uma história em várias linhas.
- Descobrir e reconhecer uma letra numa linha.
- Dizer nomes de outras crianças ou outras pessoas (familiares, amigos ou conhecidos) que comecem ou acabem com o mesmo som;
- Descobrir ou inventar palavras que rimem com o nome (ex.: **João** - **melão**);
- Retirar sílabas ou fonemas aos nomes. (ex.: se a **MARIA** tirarmos ou não dissermos “**MA**” o que é que fica?;
- Acrescentar sílabas ou fonemas aos nomes. (ex.: Se a **Ana** acrescentarmos o som “**K**” no início como é que fica?;
- Adivinhar o nome de uma criança ou coisas da sala a partir da indicação da sílaba inicial (**Ca...Catarina** / **caneta** / **caneca**; **ma...maria/mata/mapa**).

Os vários materiais recolhidos/elaborados ao longo das atividades irão sendo guardados e agrupados, de modo a que se criem materiais elaborados “com” e “pelas” crianças, que elas vão podendo livremente explorar ao longo das atividades diárias. Assim, sugerimos que:

- Os cartões com os nomes das crianças sejam colocados numa caixa, de modo a poderem, por exemplo, servir de modelo para a escrita do nome nos trabalhos elaborados;
- Se crie uma caixa para colocar as palavras recortadas mais significativas que poderão ser também ilustradas;
- Se criem várias caixas com letras, de modo a que haja letras para copiar, contornar ou carimbar;
- Se faça um livro ou caderno com as rimas e com as palavras inventadas e que também podem ser ilustrados pelas crianças.

Estas sugestões são também aplicáveis a outras práticas educativas com vista a ajudar ao fortalecimento da consciência metalinguística. Assim, não nos podemos deixar de referir à importância da leitura em voz alta cuja exploração abre caminho à descoberta de novas palavras e à possibilidade de segmentar o texto em frases, linhas e palavras, à descoberta das rimas, dos plurais, dos opostos, entre outros. Por outro lado, quando se escreve “para” e “com” as crianças, está-se a proporcionar vivenciar a descoberta da correspondência entre o oral e o escrito e, paralelamente, permite contactar com diferentes tipos de escrita – a letra de imprensa e a letra manuscrita.

Não podemos também deixar de referir todas aquelas “pequenas” práticas que, mesmo surgindo naturalmente, não podem deixar de ser exploradas, entre outras, o registo das saídas, dos recados que se escrevem para os pais, regras do grupo, a escrita de receitas e a sua consequente exploração, a leitura de livros ou outro tipo de literatura e consequente discussão e registo.

Estando atentos ao que a criança já sabe e ao que está disposta e interessada em saber, seremos capazes de proporcionar melhores estímulos, com o fim de estimular a representação e a compreensão da linguagem escrita e, ao mesmo tempo, contribuir para o enriquecimento da linguagem oral. Importa que as atividades tenham sentido para cada criança que sejam adequadas aos sucessivos níveis de desenvolvimento e que consigam envolver e incluir todos.

Acima de tudo, estamos convictos que o importante é apoiar e tentar expandir o máximo possível as experiências e centros de interesse das crianças, aproveitando sempre que possível as motivações do dia-a-dia que vão surgindo espontaneamente. As potencialidades de cada criança devem ser sempre aprofundadas e sempre que ela não seja capaz de aprender da forma que nós lhe estamos a ensinar devemos tentar ensiná-la da maneira que ela gosta e é capaz de aprender.

CAPÍTULO II – PERCURSO ACADÉMICO E PROFISSIONAL

1. – PERCURSO ACADÉMICO

Curso de Formação Especializada em Educação Especial - Especialização em Necessidades Educativas Especiais no domínio cognitivo e motor, concluído em 31/12/2008 na Universidade Lusíada do Porto com a média final de 18.0 valores;

Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Infantil e Básica Inicial no domínio de Língua Portuguesa e Literatura Infantil, concluído em 13/02/2003 na Universidade do Minho com a média final de 15.0 valores;

Bacharelato em Educação de Infância, concluído em 26/07/1996 na Universidade do Minho com a média final de 15.0 valores.

2. – FORMAÇÃO CONTÍNUA REALIZADA

“Intervenção Psicoeducacional nas Perturbações do Espectro do Autismo”, promovida pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, entre os dias 25 de outubro de 2014 e 22 fevereiro de 2015, com a classificação final de 9.6 valores;

“Derrubar barreiras. Facilitar percursos”, promovida pelo Centro de Formação Pró-Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, entre os dias 28 e 29 de outubro de 2011, com a classificação de 8.9 valores;

“Dificuldades de Aprendizagem de Leitura e Escrita”, promovida pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, entre os dias 18 de janeiro e 01 de fevereiro de 2011, com a classificação final de 9 valores;

“Tecnologias de Apoio no Processo de Ensino – Aprendizagem Inclusivo a Alunos Com Necessidades Educativas”, promovida pela Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, entre os dias 08 de maio e 29 de maio de 2010, com a classificação de 9.9 valores.

3. – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Relativamente à experiência profissional, até 31 de agosto de 2016, contabilizam-se 6318 dias de tempo de serviço, exercidos em estabelecimentos de ensino público. Destes, 3761 dias, foram exercidos como Educadora de Infância (grupo 100) e, 2557 dias, foram exercidos como docente de Educação Especial (grupo 910).

O quadro 1 expõe os dados relativos ao percurso profissional. Enumeram-se os anos letivos em que foi exercida a função docente, respetivo grupo de recrutamento, escola/agrupamento e concelho.

Quadro 1 – Percurso profissional

Ano Letivo	Grupo de Recrutamento	Escola/Agrupamento
2016/2017	910	Agrupamento de Escolas de Rio Tinto - Gondomar
2015/2016	910	Agrupamento de Escolas de Rio Tinto - Gondomar
2014/2015	910	Agrupamento de Escolas de Rio Tinto - Gondomar
2013/2014	910	Agrupamento de Escolas de Gueifães - Maia
2012/2013	910	Agrupamento de Escolas de Gueifães - Maia
2011/2012	910	Agrupamento de Escolas de Gueifães - Maia
2010/2011	910	Agrupamento de Escolas de Gueifães - Maia
2009/2010	910	Agrupamento de Escolas de Gueifães - Maia
2008/2009	100	Agrupamento de Escolas de Gueifães - Maia
2007/2008	100	Agrupamento de Escolas Irene Lisboa - Porto
2006/2007	100	Agrupamento de Escolas de Estarreja - Estarreja
2006/2007	100	Agrupamento de Escolas de Baguim do Monte - Gondomar
2005/2006	100	Agrupamento de Escolas de Lousada Este - Lousada
2004/2005	100	Agrupamento de Escolas à Beira Douro - Gondomar
2003/2004	100	Agrupamento de Escolas de Fragoso - Barcelos
2002/2003	100	Agrupamento de Escolas Olhos D'Água - Vizela
2001/2002	100	Jardim de Infância de Boavista – Crespos - Barcelos
2000/2001	100	Jardim de Infância de Aula – Conde - Guimarães
1999/2000	100	Jardim de Infância de Geme – Vila Verde
1998/1999	100	Jardim de Infância de Prozelo - Amares
1997/1998	100	Jardim de Infância de Cubo – Louredo – Vieira do Minho
1996/1997	100	Jardim de Infância de Aldão – Vila Frescaíinha - Barcelos
1996/1997	100	Jardim de Infância de Estrada Figueiredo - Braga
1996/1997	100	Jardim de Infância de Rio Mau – Vila Verde

CAPÍTULO III – RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA

1. – O PROJETO

Neste capítulo iremos abordar um projeto que nos foi particularmente significativo, uma vez que foi desenvolvido em vários momentos ao longo do ano letivo, sendo eles particularmente a Comemoração do dia Internacional da Pessoa com Deficiência e o Dia da Criança.

Pretendemos envolver toda a comunidade educativa fazendo-a sentir o valor de pertença e de inclusão na escola.

Foi nossa intenção criar um ambiente educacional positivo e enriquecedor onde todos pudessem participar de forma ativa e as interações entre os alunos com e sem NEE promovessem sentimentos de amizade e de valorização pelo próximo e pela diferença.

O tema aglutinador a trabalhar por todas as escolas do Agrupamento seria o mar.

Decidimos abraçar o tema e trabalhar com os nossos meninos com NEE o máximo possível este tema, de forma a potenciar aprendizagens, promovendo-lhes o gosto pela leitura e pela escrita e o sentido de inclusão e de pertença ao grupo.

Começamos por delinear um trabalho que nos permitisse fazer explorações abrangentes e incluir os nossos meninos verdadeiramente na comunidade educativa. Assim surgiu o tema: *“Somos Um mar de pessoas todas Diferentes e todas Especiais”*.

Partimos para a exploração da frase e a partir daí as ideias foram surgindo de forma natural mas também partilhada e cooperada.

1.1 – Comemoração do dia Internacional da Pessoa com Deficiência

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento, pretendíamos: Sensibilizar os alunos para o respeito e valorização da pessoa com deficiência; Mobilizar a comunidade educativa para participar nas atividades da escola; Educar para a cidadania e Educar para a solidariedade.

No dia 3 de dezembro, cada um dos alunos/professores/auxiliares, bem como outros intervenientes da comunidade educativa, foram convidados a “deixar a sua marca” na escola, fazendo o seu auto-retrato.

Assim, todos ficaram representados nos vários barcos à vela (tantos quantas as turmas que a escola tinha, desde o pré-escolar ao 1º ciclo, bem como, um barco para os professores das atividades extra curriculares, pessoal não docente (auxiliares, tarefas, cozinheiras e um para os membros da Direção do Agrupamento e da Associação de Pais). No total eram 13 barcos.

Todos foram convidados a participar e todos responderam de forma positiva e muito empenhada.



Durante a realização do mural, para promover o gosto pela leitura, ouviram a história *"Sou Especial porque sou eu"* de Ann Meek e Sarah Massini, da editora Gailivro e, a par da leitura e da exploração do livro, no decorrer da atividade, ouviram a música *"É bom ser diferente"* do CD: *As canções dos miúdos*.



A par da exploração do livro "Sou Especial porque sou eu", foram disponibilizados cerca de uma dezena de livros que abordavam a temática da diferença, de forma, a que, enquanto uns iam fazendo o seu auto-retrato, os que estavam à espera iam lendo e assim iam reforçando o gosto pela leitura e consolidando melhor os conceitos inerentes à comemoração do dia.



Toda a comunidade educativa participou com empenho e interesse nesta atividade, sentindo-se um ambiente de bem-estar e de partilha. As aprendizagens foram ativas e significativas e o gosto/vontade de ler o máximo de livros disponibilizados foi bem evidente.

A escola ficou mais bonita e assim aprendemos que podemos construir um espaço melhor, mais amigo, agradável e mais acolhedor! Todos juntos, somos realmente diferentes e especiais e é essa diferença que nos fez fazer um trabalho tão bonito e que nos deu tanto prazer a todos.



1.2 – Uma escola solidária

A par com a atividade do mural desenvolvida na escola, tivemos também um pedido de ajuda da Associação Raríssimas, que apoia crianças e jovens com doenças raras, que solicitava a colaboração para angariação de bens alimentares e de brinquedos para as suas crianças.

Juntos, decidimos o que íamos fazer. Escrevemos um plano de ação e decidimos a quem precisávamos de pedir ajuda para concretizar o nosso projeto.

Assim, após a divulgação/reencaminhamento do apelo realizado pela Associação Raríssimas, através de panfletos enviados para as famílias, fizemos cartazes de divulgação do pedido de ajuda pelas várias escolas do agrupamento e o encaminhamento via correio eletrónico por todos os membros da Associação de pais.

A nossa comunidade educativa envolveu-se e deu provas de que somos uma comunidade muito solidária! As respostas foram muito positivas juntaram-se muitos na oferta dos bens solicitados. Todos participaram com empenho e interesse, sentindo-se um ambiente de bem-estar e de partilha. No dia Internacional da Pessoa com Deficiência a presidente da Associação Raríssimas deslocou-se à escola para receber os bens essenciais recolhidos nas várias escolas do Agrupamento.



1.3 – Ler é aprender

Ao longo do ano aprendemos também que **LER É APRENDER!**

Assim, nas aulas de Educação Especial fomos pesquisar! Fomos ler e descobrir! Pedimos a colaboração da família para nos ajudar a descobrir algumas palavras relacionadas com o mar tendo em conta as letras do alfabeto.

O recurso à biblioteca deu-nos também a conhecer muitos livros, entre os quais dicionários e enciclopédias. Lemos algumas histórias que nos ensinaram coisas sobre o mar! A Internet também nos ajudou a descobrir algumas palavras diferentes.

Aumentamos o vocabulário que nos ajuda a falar e a escrever melhor.

Pintamos o mar na biblioteca da escola e o cartaz ficou bem bonito!

No fim partilhamos as nossas descobertas e assim, descobrimos que LER É APRENDER e construímos um acróstico com o abecedário que partilhamos no painel da biblioteca e com as nossas famílias!

Água, alga, areia...

Barco, bacalhau, baleia...

Cavalo-marinho, cachalote, caranguejo...

Dragão marinho, dugongo, dunkleosteus...

Espadarte, estrela-do-mar, esturjão

Foca, falésia, fósil...

Golfinho, gaivota, goraz...

Hipocampos, hovercraft, horizonte...

Icebergue, iate, ilha...

Jamanta...

krill, kelp, kitesurf...

Lagosta, lula, lapa...

Maré, manta, marinheiro...

Navalheira, navio, navegador...

Onda, orca, ostra...

Peixe, polvo, plâncton...

Quebra-mar...

Rochas, recifes, raia...

Sal, sardinha, sargaço...

Tubarão, tartaruga, tsunami...

Urtiga-do-mar, unicórnio polar, urso-polar...

Vaga, vento, veleiro...

Wind-surf, Wakeboard, wrasse...

Xaputa, xarroco, xaréu...

Yellow wrasse...

Zebra subaquática, zooplâncton, zarpar...

1.4 – Comemoração do Dia Mundial da Criança

Numa segunda fase do projeto, no final do mês de maio e início do mês de junho, concluímos o nosso projeto com a comemoração do Dia Mundial da Criança.

No sentido de comemorar o Dia Mundial da Criança, foi realizado no dia 4 de junho a atividade “Dia da Dança - Dia da Pintura”, que envolveu todas as turmas do 1º ciclo bem como, os três grupos do pré-escolar.

Na parte da manhã, todos os alunos tiveram oportunidade de vivenciar o contacto com 4 tipos de dança (Zumba, Body Combat, Dança criativa e Hip-Hop), dinamizado por professores convidados. Foi muito agradável e deveras motivante para todos os que organizaram este evento ver a alegria dos alunos a experimentarem estes diferentes estilos, ritmos e expressões corporais, pois embora conhecidos, alguns alunos nunca tinham tido oportunidade de vivenciar. Obviamente que os alunos com NEE adoraram particularmente esta atividade.

No período da tarde, cada turma foi convidada a pintar uma espécie do habitat marinho, contribuindo assim para a conclusão do mural alusivo ao mar.

Destaca-se que os alunos com NEE foram os responsáveis pela realização da base do mural. Assim, sentiram-se muito valorizados e privilegiados, pelo facto de terem sido eles a iniciar o mural, fazendo a base do mar, bem como, toda a zona relativa ao farol.

No decorrer do dia, sentiu-se um ambiente de alegria, bem-estar, confraternização e muita motivação na realização das atividades. Desta forma, promoveu-se a inclusão, o gosto pelo conhecimento, pelas artes e pela prática desportiva, para além de proporcionar momentos de partilha e de sã convivência. Considera-se ainda, que as vivências proporcionadas permitiram melhorar e solidificar a relação da comunidade educativa e o conceito de escola. Valorizaram as vantagens da colaboração, o espírito de grupo e de entreajuda.

Felizmente, o ambiente de alegria, bem-estar, confraternização e sentido de pertença a uma escola que gosta de incluir, foi vivido durante a realização das várias atividades promovidas ao longo do ano. Este espírito manteve-se, e ainda hoje, olhando ou não para o resultado final do mural se sente que *podemos verdadeiramente sorrir porque somos de facto um mar de pessoas todas diferentes e todas especiais.*



5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS

Foi nossa intenção reforçar o papel da Educação Pré-Escolar no sentido de valorizar a intervenção o mais precocemente possível, cultivando o gosto pela descoberta e pela vontade de aprender o sentido e o valor da leitura e da escrita, tal como é preconizado nas OCEPE (2016) *“A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal”* (p.64).

Por outro lado, quando pensamos na educação pré-escolar como uma forma de promover práticas expansivas e compensatórias, que ajudem a criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, reforçamos o papel acrescido que este nível de ensino tem para com as crianças com NEE. Tal, é ainda mais relevante, quando percebemos que nesta fase, que não tem o carácter obrigatório a acima de tudo formal, possibilita que, através da diversidade das atividades diárias que se realizam nas salas dos jardins, muitas das dificuldades das crianças possam ser detetadas, mas essencialmente, possam ser “trabalhadas” de modo a que a criança realize o maior número de experiências possíveis, de um modo muito lúdico e informal e, desse modo, as dificuldades possam ser ultrapassadas ou atenuadas.

Neste contexto, foi também nossa preocupação, alertar para o facto de que, efetivamente, os educadores/professores do ensino regular e do próprio ensino especial devem tomar consciência e ter a possibilidade de ficar a conhecer melhor a investigação sobre as DA e sobre a dislexia, para que assim possam promover práticas mais adequadas que respondam às reais necessidades das suas crianças, para que consigam efetivamente ensiná-las da forma como elas melhor aprendem. Assim, têm de ser capazes de identificar uma criança com dificuldades específicas de aprendizagem e reconhecer um caso de dislexia, para poder saber como se referir a ele.

Tentamos demonstrar, através das várias atividades propostas, com base em sugestões muito simples, que é possível intencionalizar a prática quotidiana para a promoção do desenvolvimento de competências pró-literácitas, que dentro das estratégias essenciais de intervenção, por exemplo, em casos de dislexia, visam, entre outras, a estimulação psicolinguística, o treino da leitura e da escrita e das competências que inerentemente lhe estão associadas.

A promoção de estratégias o mais multissensoriais possível é também um dos fatores que salientamos. Há que maximizar os recursos e aproveitar o interesse e a receptividade natural que a criança sente, nesta fase de desenvolvimento em particular, sendo criativo e estando atento ao que a criança já sabe. Por outro lado, não nos podemos esquecer nunca do valor fundamental do papel da inclusão e da aprendizagem ativa e significativa.

Assim, não se deve também partir do princípio de que estas crianças, com dificuldades específicas de aprendizagem e necessidades especiais, são incapazes de responder às exigências da escola; a questão é, será a escola capaz de responder às necessidades destas crianças, facultando-lhes um ensino adaptado e adequado aos seus interesses e às suas reais necessidades. Salientamos ainda que, é sempre necessário partir daquilo que a criança já sabe e não daquilo que ela ainda não foi capaz de aprender.

Tal como já referimos, um dos aspetos mais importantes de todo o processo pedagógico, é que o professor tenha a capacidade de arranjar estratégias para ensinar a criança a aprender da forma que ela mais gosta de aprender e, finalmente, tal como diz Rigolet (1998), reconhecer que:

*“cabe a cada representante da educação o **dever** de informar-se regularmente sobre as novidades trazidas pelas ciências humanas, a **humildade** de aceitar mudar de atitudes quando estas não sabem corresponder às necessidades reais das crianças, a **faculdade** de adaptar as suas actividades de forma flexível para melhor corresponder ao grupo e profundamente individualizar as suas estratégias e, ainda, o **respeito** pela diferença, motivando a solidariedade e fomentando a participação activa de cada um” (p.159).*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliende, F. & Condemarin, M. (1987). *Leitura: Teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Benavente, A. (1995). (Org.). *Estudo Nacional de Literacia*. Universidade de Lisboa: Instituto de Ciências.
- Carney, T. M. (1990). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Ministério da Educacion y Ciencia. Madrid: Ediciones Morata. S.A.
- Cogan, P. (2002). - *O Choque linguístico: A dislexia nas várias culturas. O que os Professores podem fazer*. Bruxelas: DITT. 58-71. Consultado em <http://www.ditt-online.org/Archives/LS-Guide-PO.pdf>
- Condemarin, M., Chadwick, M. & Milicic, N. (1985). *Madurez escolar*. Madrid: Colección Educación Preescolar.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Dislexia: o elevado preço da falta de ajuda*. Acedido em: 01-08-2016, em: <http://www.educare.pt>
- Curto, L., Morillo, M. M. & Teixedó, M. M. (1995). *Escribir y leer I - Materiales curriculares para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años*. Madrid: Ed. Ministério da Educación y Ciencia.
- Curto, L., Morillo, M. M. & Teixedó, M. M. (1995). *Escribir y leer II – De como enseñar a escribir y leer*. Madrid: Ed. Ministério da Educación y Ciencia.
- D.G.E.B.S. (1992). *Materiais de apoio aos novos programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferreiro, E. & Gomes Palacio. (1987). *Os processos de leitura e de escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogénese da língua Escrita*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1987). Os processos construtivos da apropriação da escrita. In Ferreiro & Gomes Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e de escrita* (pp. 103-115). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1995). Desenvolvimento da Alfabetização: Psicogénese. In Y. M. Goodman (Org.), *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas* (pp. 22-35). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem, abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Editora Âncora. Lisboa.
- Fernandes, P. (2004). *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. In Lopes, J., Velasquez, M., Fernandes, P., & Bártolo V. N. *Literacia emergente* (pp.53-87). Coimbra: Quarteto.
- Garcia, J (1995). *Manual de dificuldades de aprendizagem*. Editora Artes Médicas. São Paulo.
- Goodman, Y. M. (1987). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In Ferreira & Gomes Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (pp.85-101). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goodman, Y. M. (1995). (Org.), *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Guisado, A. C., González, R. P., & Gascón, M. E. S. (1991). *Materiales Curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Hennigh, A. K. (2003). *Compreender a Dislexia*. Porto Editora. Porto.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1995). *A criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jolibert, J. (1991). *Formar crianças leitoras*. Lisboa: Edições Asa – Coleção Práticas Pedagógicas.
- Lentin, L. (1976). *A criança e a Linguagem Oral. Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, A. F. S. de Oliveira (1987). *Pré-escola e alfabetização*. Petrópolis: Edições Vozes.
- López-Escribano, C. (2007). *Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo*. *Rev Neurol*, 44 (3), 173-180. Retirado de <http://www.revneurol.com>
- Maigre, A. (1994). *A língua escrita no Jardim de Infância*. Lisboa: Ed. Dinalivro.
- Marques, R. (1986). *Ensinar a ler Aprender a ler*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1988). *A prática pedagógica no Jardim de Infância*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, M. A. (1989). A representação da palavra escrita em crianças em idade escolar. *Análise Psicológica* nº1-2-3 (série VIII), 415-422.
- Martins, M. A. (1989). O que é preciso para poder aprender a ler. *Análise Psicológica* nº1 (série IX), 10-24.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Martins, V. (2008). *Como Conhecer o cérebro dos disléxicos*. Acedido em: 01-08-2016, em: <http://www.educare.pt>

- Mendes, A. Q. & Martins, M. A. (1986). Aspectos Cognitivos e Metacognitivos na aprendizagem da Leitura. *Análise Psicológica* nº1 (série V), 25-43.
- Mendes, A. Q. & Martins, M. A. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita. *Análise Psicológica* nº1 (série V), 45-64.
- Mendes, A. Q. & Martins, M. A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, nº4 (série V), 499-509.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a Educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a Educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e das Universidades. Direcção Geral do Ensino Básico. (1992). *Perspectivas de Educação em Jardins de Infância*.
- Monge da Silva, R. (1991). A aprendizagem da Leitura e da Escrita num grupo da 1ª Fase com Dificuldades de Aprendizagem: Projecto de Intervenção. *Análise Psicológica*, nº 3-4 (série IX), 411-418.
- Neves, M. C. & Martins, M. A. (1994). *Descobrendo a linguagem escrita*. Cadernos de Inovação Educacional. Lisboa: Escolar Editora.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da Aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.
- Rigolet, S. A. (1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, B. P. (2004). *A Criança Disléxica*. Editora Fim de Século. Lisboa.
- Salgado, L. (1996). *Literacia e aprendizagem da leitura e da escrita - Caderno nº2*. Lousã: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.
- Selikowitz, M. (2001). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem*. Editora Revinter.
- Serra, H., Nunes, G. e Santos, C. (2007). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem*, Edições Asa, Porto
- Serra, H.; Correia, A. (2005). *Cadernos de Reeducação Pedagógica*, Porto Editora, Porto.
- Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Ed. Artmed. Porto Alegre.
- Silva, F. T. T. (2005). *Lado a Lado-Experiencias com a Dislexia*. Texto Editores

- Sim - Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. Dias de Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em educação* (pp. 197-296). Porto: Porto Editora.
- Sim - Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim - Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1994). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Teberosky, A. & Cardoso, B. (1990). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. S. Paulo: Trajectória Cultural.
- Teles, P. (2004). *Dossier – Perturbações do Desenvolvimento* in Revista Port. Clínica Geral. pp. 20: 713-30.
- Temple, E. & Colaboradores (2003). *Neural deficits in children with dyslexia ameliorated by behavioral remediation: Evidence from functional MRI. PNAS, 100 (5), 2860-2865.*
Retirado de <http://www.pnas.org>
- Torres, R. M. R. e Fernandez, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Editora McGraw Hill. Amadora.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler – Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 Anos)*. Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Zesiger, P. (2004). *Neuropsychologie développementale et dyslexie. Enfance, 3, 237-243.*

SITES CONSULTADOS

<http://www.apdis.com/>

<http://www.educare.pt/educare/>

<http://www.dislexia.org.br/>

<http://www.dislexia-pt.com/>